



**HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programı

GEÇİCİ KORUMA ALTINDA BULUNAN SURİYELİ ÖĞRENCİLERİN OKULA  
UYUMLARI

Erdi YÜCE

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2018



Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

*Daha ileriye... En İyiyeye...*



**HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programı

GEÇİCİ KORUMA ALTINDA BULUNAN SURİYELİ ÖĞRENCİLERİN OKULA  
UYUMLARI

SCHOOL ADAPTATION OF THE SYRIAN STUDENTS UNDER TEMPORARY  
PROTECTION

Erdi YÜCE

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2018

### Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Erdi YÜCE'nin hazırladığı "Geçici Koruma Altında Bulunan Suriyeli Öğrencilerin Okula Uyumları" başlıklı bu çalışma jürimiz tarafından **Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı

Prof. Dr. Tuncay ERGENE

İmza

Jüri Üyesi (Danışman)

Doç. Dr. Türkan DOĞAN

İmza

Jüri Üyesi

Doç. Dr. İlhan YALÇIN

İmza

Jüri Üyesi

Doç. Dr. Aysel Esen ÇOBAN

İmza

Jüri Üyesi

Dr. Öğr. Üyesi Leyla ERCAN

İmza

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından 16 / 04 / 2018 tarihinde uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca ..... / ..... / ..... tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Ali Ekber ŞAHİN  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

## Öz

Bu çalışmanın amacı, çeşitli sebeplerle ülkelerini terk etmek durumunda kalan ve Türkiye'de geçici koruma altında bulunan Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarını incelemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemleri kullanılmış olup araştırmanın çalışma grubunu, Ankara, Gaziantep ve Hatay illerinde devlete bağlı ilkokul ve ortaokullarda bulunan, 10 Türk öğrenci, 10 Suriyeli öğrenci, 16 öğretmen ve yönetici ile 10 rehber öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla elde edilmiştir. Bu kapsamda Suriyeli öğrenciler okula uyumlarını etkileyen etmenlerin dil engeli, akran ilişkileri, öğretmen tutumları, okula ve ülkeye bakış açısı, saldırganlık, ayrışma, dışlanma, kültürel farklılıklar, eğitime ara verme durumu ve akademik hazırbulunuşluk olduğunu belirtmişlerdir. Türk öğrencilerin görüşlerine göre Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu etkileyen etmenler; dil engeli, akran ilişkileri, öğretmen tutumları, saldırganlık, ayrışma, dışlanma, kültürel farklılıklar ve akademik hazırbulunuşluk seviyesindeki farklılıklardır. Öğretmen ve yöneticilerin görüşlerine göre ise Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarını etkileyen etmenler; dil engeli, akran ilişkileri, yönetici ve öğretmen tutumları, davranışsal sorunlar, saldırganlık, ayrışma, dışlanma, kültürel farklılıklar, sosyal etkinlikler, ekonomik nedenler, travmatik yaşantılar, psikososyal destek, Türk ve Suriyeli ailelerin tutumları, sağlık ve hijyen, öğretmen yeterliği, sınıf içi düzenleme, destek eğitim, derse ilgi ve akademik hazırbulunuşluk düzeyidir. Son olarak, rehber öğretmen görüşlerine göre Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarını etkileyen etmenler; dil engeli, akran ilişkileri, psikolojik danışman ve öğretmen tutumları, davranışsal sorunlar, saldırganlık, ayrışma, dışlanma, kültürel farklılıklar, sosyal etkinlikler, ekonomik nedenler, travmatik yaşantılar, psikososyal destek, Türk ve Suriyeli ailelerin tutumları, sağlık ve hijyen, rehberlik etkinlikleri, konsültasyon, oryantasyon etkinlikleri, başarı hissi ve akademik hazırbulunuşluk düzeyidir.

**Anahtar sözcükler:** geçici koruma, mülteci, okula uyum, nitel araştırma, psikolojik danışma ve rehberlik

## **Abstract**

Purpose of this research is to examine the school adaptation of Syrian students who are forced to leave their home country for various reasons and under the temporary protection in Turkey. In this research, qualitative research methods had been used and the study group consists of 10 Syrian and 10 Turkish students, 16 teachers and administrators and 10 school counselors who are based in public primary and secondary schools from Ankara, Gaziantep and Hatay provinces. Data for this research had been collected through semi-structured interview forms that are constructed by the researcher. Syrian students stated that factors that affects their adaptation to school are language barrier, cohort relations, teacher's approach, perspective on the school and the country, aggression, discrimination, exclusion, cultural differences, taking a break from the school and academical preparedness. Within this framework, factors that affect Syrian students' adaptation to school are language barrier, cohort relations, teacher's approach, aggression, discrimination, exclusion, cultural differences and academical preparedness according to Turkish students' opinions. According to the opinions of teachers and administrators, these factors are language barrier, cohort relations, administrator and teacher's approaches, behavioral problems, aggression, discrimination, exclusion, cultural differences, social activity, economic reasons, traumatic lives, psychosocial support, Turkish and Syrian families' approaches, health and hygiene, lack of teachers, in-class organization, additional education, interest in lessons and the level of academical preparedness. Lastly, according to school counselors, these factors that affect Syrian students' adaptation to school are language barrier, cohort relations, consultant and teacher approaches, behavioral problems, aggression, discrimination, exclusion, cultural differences, social activity, economic reasons, traumatic lives, Turkish and Syrian families' approaches, health and hygiene, guiding activity, consultation, orientation activity, feel of success and academical preparedness.

**Keywords:** temporary protection, refugee, adaptation to school, qualitative research, psychological counseling and guidance

## İçindekiler

|                                                                  |      |
|------------------------------------------------------------------|------|
| Öz.....                                                          | ii   |
| Abstract .....                                                   | iii  |
| İçindekiler .....                                                | iv   |
| Tablolar Dizini.....                                             | vi   |
| Şekiller Dizini.....                                             | vii  |
| Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....                              | viii |
| Bölüm 1 Giriş.....                                               | 1    |
| Problem Durumu .....                                             | 1    |
| Araştırmanın Amacı ve Önemi .....                                | 5    |
| Problem Cümlesi.....                                             | 7    |
| Sayıltılar .....                                                 | 8    |
| Sınırlılıklar .....                                              | 8    |
| Tanımlar .....                                                   | 8    |
| Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar..... | 10   |
| Okula Uyum ve Mülteci Çocuklar .....                             | 10   |
| Göç Olgusu .....                                                 | 14   |
| Suriye Krizi .....                                               | 20   |
| Eğitim Engelleri .....                                           | 32   |
| İlgili Araştırmalar .....                                        | 46   |
| Bölüm 3 Yöntem.....                                              | 58   |
| Araştırmanın Yöntemi .....                                       | 58   |
| Araştırmanın Çalışma Grubu .....                                 | 58   |
| Veri Toplama Araçları .....                                      | 63   |
| Veri Toplama Araçlarının Uygulanışı.....                         | 65   |
| Verilerin İşlenmesi ve Çözümlemesi .....                         | 66   |
| Araştırmanın İç ve Dış Geçerliği .....                           | 66   |

|                                                                                                                                                    |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Bölüm 4 Bulgular ve Yorumlar .....                                                                                                                 | 70  |
| Geçici Koruma Altında Bulunan Öğrencilerin Okula Uyum Durumlarıyla İlgili Türk Öğrencilerin Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar .....         | 70  |
| Geçici Koruma Altında Bulunan Öğrencilerin Okula Uyum Durumlarıyla İlgili Suriyeli Öğrencilerin Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar .....     | 83  |
| Geçici Koruma Altında Bulunan Öğrencilerin Okula Uyum Durumlarıyla İlgili Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar ..... | 97  |
| Geçici Koruma Altında Bulunan Öğrencilerin Okula Uyum Durumlarıyla İlgili Rehber Öğretmen Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar .....           | 122 |
| Bölüm 5 Sonuç, Tartışma ve Öneriler .....                                                                                                          | 147 |
| Sonuçlar .....                                                                                                                                     | 147 |
| Tartışma .....                                                                                                                                     | 153 |
| Öneriler .....                                                                                                                                     | 182 |
| Kaynaklar .....                                                                                                                                    | 187 |
| EK-A: Görüşme Formları .....                                                                                                                       | 201 |
| EK-B: Yetişkin Gönüllü Katılım Formu .....                                                                                                         | 205 |
| EK-C: Öğrenci Gönüllü Katılım Formu .....                                                                                                          | 206 |
| EK-Ç: Veli Onam Formu .....                                                                                                                        | 207 |
| EK-D: Etik Komisyonu Onay Bildirimi .....                                                                                                          | 208 |
| EK-E: Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni .....                                                                                                  | 209 |
| EK-F: Etik Beyanı .....                                                                                                                            | 210 |
| EK-G: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu .....                                                                                         | 211 |
| EK-H: Thesis Originality Report .....                                                                                                              | 212 |
| EK-I: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı .....                                                                                             | 213 |



## Tablolar Dizini

|                                                                                                                        |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tablo 1 Suriyeli Öğrencilere Ait Demografik Bilgiler .....                                                             | 60  |
| Tablo 2 Türk Öğrencilere Ait Demografik Bilgiler.....                                                                  | 61  |
| Tablo 3 Yönetici ve Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler .....                                                         | 62  |
| Tablo 4 Rehber Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler.....                                                               | 63  |
| Tablo 5 Geçerlik ve Güvenirlik Konusunda Nicel ve Nitel Araştırmalarda Kabul Gören Kavramların Karşılaştırılması ..... | 67  |
| Tablo 6 Sosyal ve Kültürel Faktörler (Türk Öğrenciler).....                                                            | 71  |
| Tablo 7 Duygusal ve Davranışsal Faktörler (Türk Öğrenciler).....                                                       | 74  |
| Tablo 8 İletişimsel Faktörler (Türk Öğrenciler).....                                                                   | 78  |
| Tablo 9 Akademik Faktörler (Türk Öğrenciler).....                                                                      | 80  |
| Tablo 10 Sosyal ve Kültürel Faktörler (Suriyeli Öğrenciler) .....                                                      | 84  |
| Tablo 11 Duygusal ve Davranışsal Faktörler (Suriyeli Öğrenciler) .....                                                 | 88  |
| Tablo 12 İletişimsel Faktörler (Suriyeli Öğrenciler) .....                                                             | 92  |
| Tablo 13 Akademik Faktörler (Suriyeli Öğrenciler) .....                                                                | 94  |
| Tablo 14 Sosyal ve Kültürel Faktörler (Yönetici ve Öğretmenler) .....                                                  | 98  |
| Tablo 15 Duygusal ve Davranışsal Faktörler (Yönetici ve Öğretmenler) .....                                             | 105 |
| Tablo 16 Ailesel ve Toplumsal Faktörler (Yönetici ve Öğretmenler) .....                                                | 110 |
| Tablo 17 İletişimsel Faktörler (Yönetici ve Öğretmenler) .....                                                         | 116 |
| Tablo 18 Akademik Faktörler (Yönetici ve Öğretmenler) .....                                                            | 118 |
| Tablo 19 Sosyal ve Kültürel Faktörler (Rehber Öğretmenler).....                                                        | 123 |
| Tablo 20 Duygusal ve Davranışsal Faktörler (Rehber Öğretmenler).....                                                   | 129 |
| Tablo 21 Ailesel ve Toplumsal Faktörler (Rehber Öğretmenler).....                                                      | 138 |
| Tablo 22 İletişimsel Faktörler (Rehber Öğretmenler).....                                                               | 142 |
| Tablo 23 Akademik Faktörler (Rehber Öğretmenler).....                                                                  | 144 |

## Şekiller Dizini

|                                                                                  |    |
|----------------------------------------------------------------------------------|----|
| Şekil 1. Yıllara Göre Geçici Koruma Kapsamındaki Suriyeliler (GİGM, 2018). ..... | 21 |
| Şekil 2. Ülkelerin MIPEX 2014 Endeksinden Aldığı Toplam Puanlar.....             | 23 |
| Şekil 3. İlkokul ve Ortaokul Haftalık Ders Çizelgesi (HBÖGM, 2017). .....        | 28 |
| Şekil 4. Katılımcılar İçin Rumuzun Oluşumu.....                                  | 60 |
| Şekil 5. Güvenirlik Hesaplama Tablosu.....                                       | 68 |



## **Simgeler ve Kısaltmalar Dizini**

**AFAD:** Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı

**BM:** Birleşmiş Milletler

**BMMYK:** Birleşmiş Milletler Mülteci Yüksek Komiserliği

**GEM:** Geçici Eğitim Merkezi

**GİGM:** Göç İdaresi Genel Müdürlüğü

**HBÖGM:** Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü

**HRW:** Human Rights Watch

**IASFM:** International Association for the Study of Forced Migration

**INEE:** Inter-Agency Network for Education in Emergencies

**IOM:** International Organization for Migration

**MEB:** Millî Eğitim Bakanlığı

**MIPEX:** Migrant Integration Policy Index

**PICTES:** Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi

**TBMM:** Türkiye Büyük Millet Meclisi

**UNESCO:** United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

**UNHCR:** United Nations High Commissioner for Refugees

**UNICEF:** United Nations International Children's Emergency Fund

**YÖBİS:** Yabancı Öğrenciler Bilgi İşletim Sistemi

**YUKK:** Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu

## Bölüm 1

### Giriş

Çalışmanın bu bölümünde araştırmının problem durumu, amaç ve önemi, problem cümlesi, sayıtları, sınırlılıkları ve araştırmada yer alan kavramlar ele alınmıştır.

#### Problem Durumu

Dünya’da insanlığın varoluşundan bugüne kadar ekonomik problemler, savaş ve yaşam koşulları ile ülkedeki siyasi yapıda meydana gelen değişimler nedeniyle insanlar göç etmek durumunda kalmışlardır (Uzun ve Bütün, 2016). Yaşamın içinde de oldukça var olan göç kavramı çeşitli ayrımlara tabi tutulmuştur ve bazı araştırmacılar bu kavramı ülke içinde yapılan göçler ve ülke dışına yapılan göçler olmak üzere ayırırken (Özer, 2004) bazı araştırmacılar ise bu kavramı bireyin isteyerek yaptığı gönüllü göçler ve istemeden de olsa yapmak durumunda bırakıldığı zorunlu göçler olarak ayırmıştır (Fichter, 1990). Zorunlu olarak yapılan göçe iltica, göç edene mülteci denilirken (Türkoğlu, 2011) mültecilik hakkını henüz alamamış olan kişilere ise sığınmacı denilmektedir (Çiçekli, 2007). Şu anda Türkiye, Suriye’den göç edenlere geçici koruma statüsü vermektedir (Yaşar, 2014). Bu araştırmada ise ülkedeki yasal uygulamalar dikkate alınarak Suriyeliler için geçici koruma altındaki birey veya sığınmacı kavramı kullanılmışken dünyadaki benzer durumlardan örnekler verilirken bu ifadelerin yanında mülteci ifadesi de kullanılmıştır. Ayrıca göç etmek durumunda kalan insanlar için zorlayıcı olan ve bu insanlar üzerinde etkiye sebep olan faktörler bulunmaktadır. Göç eden insanları göç etmek durumunda bırakan olayların tümü göç öncesi faktörleri; göç sırasında başına gelen zorlu yaşam koşulları göç sırasındaki faktörleri; göç sonrasında yeni çevreye yerleşebilme ve uyum sağlayabilme göç sonrası faktörleri oluşturmaktadır (Measham, Jaswant, Rousseau, Pacione, Blais-McPherson ve Nadeau, 2014).

Tarih boyunca devam eden göçler her ülkeyi olduğu gibi Türkiye’yi de etkilemiştir ve Türkiye çok büyük bir göç olayıyla yüzleşmek zorunda kalmıştır (Seydi, 2014). Suriye rejimine karşı 2011 yılında ayaklanmayla başlayan olaylar, Suriye’nin savaş alanına dönüşmesine neden olmuştur ve milyonlarca insan güvenlik endişesiyle sınır komşusu olduğu ülkelere sığınmak durumunda

birakılmıştır. Suriye ile 911 kilometrelik sınırı bulunan Türkiye, bu süreçte kapılarını Suriye'den kaçmak zorunda olan insanlara açmıştır ve göç eden milyonlarca Suriyeli Türkiye'ye sığınmıştır (Emin, 2016). Bu göç akımı sonucunda Türkiye en fazla sığınmacı nüfusu barındıran ülke konumuna gelmiştir ve bu sığınmacıların %70'ini kadın ve çocuklar oluşturmaktadır (UNHCR, 2017a, s.1). Ayrıca çocuk, kadın ve yaşlılar kırılgan bir gruptur ve daha fazla korunmaya ihtiyaç duymaktadırlar (Akalın, 2016).

Bu büyüklükte bir göç akımının yaşanması Suriyeli ve Türk vatandaşlarının toplumsal anlamda uyum sorununu ortaya çıkarmaktadır. Göç eden topluluğun ve göç edilen yerdeki topluluğun etkileşim içinde olmasını ifade eden sosyal uyum toplumdaki tüm kurumları etkileyen bir durumdur (Sezgin ve Yolcu, 2016). Suriye'deki çatışmaların ve bu çatışmalar yüzünden ortaya çıkan göç dalgasının en fazla etkilediği konuların başında ise çocuk ve gençlerin eğitim sürecinin geldiği (Seydi, 2014, s.268) ve en çok etkilenen kurumlardan birinin eğitim kurumu olduğu söylenebilir. Çünkü bu göç akımının yaşanması eğitim sorununun ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır ve mülteci çocukların eğitimden mahrum kalması veya uygun olmayan koşullarda eğitim alması sorunu, ele alınması gereken bir konu haline gelmiştir (Arabacı, Başar, Akan ve Göksoy, 2014).

Mülteci çocukların dünya genelindeki okullaşma durumuna bakıldığında, 6 milyon mülteci çocuktan yalnızca 2,3 milyonu okula gidebilmekte, göç etmek çocuğun okuldan erken ayrılma oranını beş kat artırmakta (UNHCR, 2016), okula gidemeyen çocuğun erken evlilik, çocuk işgücü piyasasına girme riski artmakta (Watkins ve Ziyck, 2014) ve mülteci çocukların ilköğretim okullaşma oranı %76 seviyesindeyken ortaöğretimde bu oran %36'lara düşmektedir (Dryden-Peterson, 2011). İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü'nün (GİGM) 2016 yılı verilerine göre Türkiye'de okul öncesi dâhil 5-17 yaş arası okul çağında yaklaşık 834 bin Suriyeli çocuk bulunmaktadır (MEB, 2017a, s.24-25). Bu çocuklardan 490 binden daha fazlası okullara kayıtlı olmasına rağmen 380 bine yakın çocuğun okul dışında kaldığı tahmin edilmektedir (UNICEF, 2017). Bununla birlikte 2017 yılında okul çağında bulunan Suriyeli çocuk sayısı 976.200'e yükselmiş olup bu çocukların 613.188'i eğitim hizmetlerinden yararlanabilmektedir (MEB, 2017b, s.20). Mültecilerin sürgün travmaları eğitim fırsatından mahrum olmasıyla daha da

ağırlaştırılmamalıdır (UNHCR, 1995). Bu nedenle çocukların hepsinin okullaştırılması son derece önemli bir konudur.

Mülteci çocuklar, yerinden edilme, travma, yeni bir çevreye uyum sağlama gibi durumlar yaşadıklarından oldukça özel bir konumdadırlar (Anderson, Hamilton, Moore, Loewen ve Frater-Mathieson, 2004) ve bu çocukların yetişkinlerden farklı psikososyal ihtiyaçları olduğu bir gerçektir (Bugay, Karakedi ve Erdur-Baker, 2016). Buna karşın, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ilk başta göçün kısa süreli olacağını düşünerek hareket etmiştir ve geçici çözüm planları oluşturmuştur. Oysa Suriye'deki olaylar başlangıcından beri devam etmektedir ve bu nedenle geçici koruma altındaki bireylerin uzun bir süre daha burada kalabilecekleri söylenebilir (Erdoğan, 2015). Bu durum, MEB'i daha kapsamlı planlar yapmaya ve Suriyelilerin eğitim sorunlarını çözmek için mevzuatlarda düzenlemeler yaparak bu sorunlara çözüm üretmeye yöneltmiştir. Mevzuat düzenlemelerinin en önemlisi ise 2014/21 "Yabancılarla Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri" konulu MEB genelgesidir. Bu genelge sayesinde Suriyeli öğrenciler devlet okullarına kayıt olabilmek hakkı elde etmiştir (MEB, 2014a).

Millî Eğitim Bakanlığı, Suriyeli öğrencilerin kaybolmuş bir nesil haline gelmesini önlemek ve hayatlarının bundan sonraki kısımlarında daha iyi yaşam koşulları elde edebilmelerini sağlamak amacıyla, Suriyeli öğrencilere iki farklı kaynaktan eğitim imkânı sağlamaktadır. Bunlardan birincisi, Suriyelilerin Türk akranları ile beraber aynı sınıflarda eğitim görmesiyken bir diğeri Suriyelilerin sayısının fazla olduğu bölgelerde Suriyelilerin eğitimi amacıyla açılan Geçici Eğitim Merkezleri'nde (GEM), Suriyelilerin eğitimi için hazırlanmış müftredatlar kapsamında, Arapça dilinde eğitimlerin verildiği ve Suriyeli öğretmenlerin eğitim sürecinde rol aldığı faaliyetlerdir (MEB, 2017a). Bu kaynaklara rağmen farklı bir ülkeye gelen ve burada kalan bireyler kültür şoku ile karşı karşıya kalmaktadır.

Kültür şoku farklı bir ülkede bulunmanın yarattığı zihinsel ve duygusal rahatsızlıklardan kaynaklanan gerilimdir. Bu şoku yaşayan bireylerde yalnızlık, kaygı gibi çeşitli psikolojik rahatsızlıklar ortaya çıkabilmektedir (Güçlü, 1996). Dorman (2014) Suriyeli mültecilerle yaptığı çalışmasında, bu bireylerin psikososyal desteğe çok fazla ihtiyaç duymasına rağmen hizmetlere erişim sorunu yaşadığı bulgusuna erişmiştir. Bununla birlikte Balkar ve arkadaşları (2016) tarafından yapılan başka bir araştırmada, Suriyeli öğrenciler ile Türk öğrencilerin uyum

sorunları yaşadığı ve özellikle okul dışında veya okul bahçesinde uyumsuzlukların yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle Türk öğrenciler ile Suriyeli öğrenciler arasında yaşanan sorunlardan birsinin de birbirlerine uyum sorunu olduğu ifade edilebilir.

Okullar, sığınmacı çocukların ülkeye yerleşmesinde, ülkeye entegrasyonunun sağlanmasında ve aidiyet hissinin oluşmasında önemli rol üstlenmektedir (Taylor ve Sidhu, 2012). Bir çocuğun okula uyum sağlaması bulunduğu toplumun yaşamına uyum sağlamasını kolaylaştırmaktadır (Ustabaş, 2017). Bununla birlikte mülteci çocukların okula uyum sağlayabilmesi için kültürel ve sosyal anlamda bir takım koruyucu faktörlere sahip olması (Bang, 2017), göç olayının yaşandığı durumlarda sığınmacı konumda bulunan çocukların sosyal uyumunu sağlayabilmek için ev sahibi ülkenin psikososyal destek hizmetlerini yerine getirmesi, iki ülke vatandaşının kültürel olarak benzer özelliklere sahip olması ve öğrencilerin okula aidiyet duygusu hissetmesi gerekmektedir (Birman, Beehler, Harris, Everson, Batia ve Liautaud, 2008).

Okula uyum, çocuğun girmek durumunda kaldığı yeni ortamda sosyal ve akademik olarak yarar sağlaması olarak tanımlanabilir (Kaya ve Akgün, 2016). Çocuğun okula ilk başladığı günlerde sorunlar yaşaması okula hayatı boyunca sürecektir problemlere neden olabileceği gibi sosyal ve duygusal anlamda çocuğun hayatında var olan zorluklarda çocuğun okula uyumunu olumsuz anlamda etkileyebilmektedir (Ladd ve Price, 1987). Çocuğun okula sosyal ve duygusal anlamda uyum sağlaması ise, öğretmenler ve arkadaşlarıyla olumlu bir iletişim içinde olduğunu ve okulda kendini güvende hissettiğini ortaya koymaktadır (Bart, Hajami ve Bar-Haim, 2007). Okula uyum, doğru bir öğrenmenin sağlanması için çocuğun sahip olduğu özellikler ile eğitim ortamlarının gerektiği özelliklerin uyumlu bir bütün oluşturmasıdır (Spencer, 1999). Bununla birlikte okula uyum düzeyi artan çocuğun akran ilişkilerinin iyi olduğu, sosyal açıdan olumlu davranışlar sergilediği, saldırganlık, kaygı, dışlanma, akran şiddetine maruz kalma, aşırı hareketlilik düzeylerinin azaldığı söylenebilir (Gülay, 2011). Buna karşın mülteci çocukların okula uyum sağlamasının önünde bir takım risk faktörleri de bulunmaktadır. Bu risk faktörleri: arkadaşlarıyla uyum sorunu yaşaması (Buhs ve Ladd, 2001), dil sorunu yaşaması, yaşına uygun olmayan sınıfa yerleştirilmesi (Saritaş, Şahin ve Çatalbaş, 2016), eğitim boşluklarının uzunluğu (Bang, 2017), farklı eğitim

sistemine geçişin olması (Li ve Grineva, 2016), ğretmenlerin olumsuz tutum içinde olması (Kağnıcı, 2017), ailede kayıp, maddi veya iletişimsel problemlerin olması (MEB, 2014b), velinin okula ilgisizliğı (Saritaş vd., 2016) olarak sıralanabilir.

Sonuç olarak Türkiye, yaşanan göç dalgasıyla beslenme, temizlik, sağık, eğitim gibi konularda büyük bir kitlenin sorumluluğunu üstlenmiştir. Bu kitlenin hem temel ihtiyaçlarını karşılama hem de topluma entegrasyonunu sağlama noktasında tüm kurumlara görevler düşmektedir. Bu kurumlardan birisi olan eğitim kurumu, bu süreçte en kritik göreve sahip durumdadır. Hayatın bir parçası olan okullarda oluşturulacak olumlu bir okul ikliminin tüm topluma yansıtacağı ve tüm toplumun kaynaşmasına zemin hazırlayacağı söylenebilir. Bu nedenle geçici koruma altında bulunan Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu yükseltmek için bu konuda sorun oluşturabilecek risk faktörlerini ve bu faktörlerin etkisini olabildiğince azaltmak, koruyucu faktörleri ve bu faktörlerin etkisini ise olabildiğince artırmak gerekmektedir. Aksi halde ortaya çıkacak okula uyum sorunlarının ilerde toplumda büyük sorunlara zemin hazırlayabileceğı söylenebilir. Bu nedenle öğrencilerde oluşabilecek uyum sorunlarının ve bunlara yönelik çözüm önerilerinin ortaya konulmasının önemli olduğı ifade edilebilir. Bu çerçevede ülkemizde geçici koruma altında bulunan Suriyeli öğrencilerin okula uyum sağlama konusunda çeşitli zorluklarla karşılaşma ihtimalinin olması bu araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır. Alanda yapılan çalışmalarda da sığınmacıların Türkiye’de uyum sorunları yaşadığı (Buz, 2008) ve okuldaki tüm kesimlerin sürece dâhil edildiğı programlara ihtiyaç duyulduğı (Kağnıcı, 2017) ifade edilmiştir. Bu nedenle hem bu problem durumuna cevap bulma ve çözüm önerisi getirme kaygısı hem de farklı bir ülkeden gelip ülkemizde geçici koruma altında bulunan Suriyeli öğrencilerin Türkiye’deki okula uyumlarının inceleyen kapsamlı bir araştırmaya rastlanamamış olması, böyle bir araştırmanın yapılması gereğini ortaya çıkarmıştır.

### **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Suriye’deki iç savaş 2011 yılından itibaren sürmektedir ve günümüzde yaşanan gelişmelere göre bu iç savaşın ne zaman biteceğı belirsizliğini korumaktadır. Bu nedenle Suriyeli vatandaşların yakın zamanda evlerine dönme ihtimallerinin zor olduğı söylenebilir ve büyük bir bölümünün savaş bitse dahi hayatlarına Türkiye’de devam edecekleri ifade edilebilir. Benzer şekilde Erdoğan



ve arkadaşları (2017) çalışmalarında Suriyelilerin buradaki yaşama alıştıklarını ve %80'inden daha fazla bir kesiminin geri dönme imkânının azaldığını dile getirmektedir. Bununla birlikte Türkiye'de okul döneminde bulunan yaklaşık bir milyon geçici koruma altında birey vardır ve savaşın ilk gününden bugüne kadar yaklaşık 250 bin Suriyeli çocuk Türkiye'de dünyaya gelmiştir. Ancak sığınmacı konumunda bulunan Suriyeliler, Türkçe bilmediklerinden dolayı ülkedeki olanaklardan yararlanma konusunda sorunlar yaşamaktadırlar. Ayrıca savaş ve zorlu yaşam koşulları nedeniyle aile bireylerinde veya çevrelerinde kayıplar olduğundan çok ağır travma koşullarına maruz kalmış durumdadırlar. Mültecilerin, depresyon, travma sonrası stres bozukluğu(TSSB), madde kullanımı, intihar, duygu ve davranım bozuklukları gibi psikolojik semptomlar gösterme riskinin daha yüksek olduğu araştırmalar tarafından da ortaya konulmuştur (Adams, Gardiner ve Assefi, 2004).

Tüm bunlara ek olarak okul çağındaki Suriyeli çocukların eğitimden yoksun kalmaları, ilerleyen dönemde hem toplum için hem de Suriyeli çocukların kendisi için önemli sorunların doğmasına neden olabilir. Çünkü eğitimsiz kalan bir insanın iyi bir iş bulma, iyi bir yaşam sürdürme, sağlık gibi olanaklardan yararlanma ihtimali çok zayıftır ve bu nedenlerden dolayı gelecekteki hayatı tehlikeye girmektedir. Ayrıca eğitimsiz kalan böyle büyük bir kesimin varlığı toplum içinde kayıp nesil oluşturabilir, toplumsal uyum sorunlarının ortaya çıkmasına zemin hazırlayabilir ve toplumda kutuplaşma sorunu ortaya çıkarabilir. Bununla birlikte böyle bir kitle, toplumun diğer kesimleri için de tehlike oluşturabilir ve suç oranlarında artışa neden olabilir. Kısacası, toplumda eğitimsiz kalmış üç milyon insanın varlığının ülkeyi ekonomiden adaletle olumsuz etkileyebileceği ve ülkenin gelişimine zarar verebileceği söylenebilir.

Tüm bu durumlar göz önünde bulundurulduğunda toplumsal anlamda entegrasyonun ana aracının okullar olduğu ifade edilebilir. Çünkü okullar ağır travma yaşantılarına maruz kalmış olan mülteci çocukların normalleşmesine katkıda bulunmaktadır ve onların geleceğe umutla bakabilmesine olanak sağlamaktadır. Bununla birlikte çatışmaların çözülmesine, barışın kurulmasına, ayrışmanın önlenmesine ve toplumların birbirlerini daha iyi anlamalarına yardım etmektedir. Dahası okullar, savaş sonunda ülkelerine dönen

eğitimli Suriyelilerin ülkelerini yeniden yapılandırmalarına olanak verebilir. Bu nedenlerle Suriyeli çocukların Türkiye'deki eğitim sistemine uyum sağlaması hem Suriyeli çocukların geleceği için hem her iki toplumun geleceği için oldukça önemli bir konudur.

Sonuç olarak bu araştırmanın, geçici koruma altında bulunan Suriyeli öğrencilerin okula uyumları konusunda yaşanan sorunları ortaya koyması ve bu konuda yapılabilecek faaliyetlere ışık tutması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca Suriyeli öğrencilerin Türkiye'de bulunan resmi okullara yerleştirilmeye başlandığı ve bunun devlet politikası haline geldiği düşünüldüğünde, Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarını incelemenin ve okula uyumlarını sağlamak için atılacak adımların neler olabileceğini ortaya koymanın bir ihtiyaç olduğu ifade edilebilir. Bu nedenle bu araştırmanın Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarını sağlama noktasında hem okul dışındaki eğitim çalışanlarına ve eğitim hizmetinden yararlanan kesime hem de okulda bulunan yöneticilere, okul rehberlik servislerine, öğretmenlere ve diğer okul personeline yol göstereceği söylenebilir. Ayrıca bu konuda alanda araştırma eksikliği göze çarpmaktadır. Yapılan bu araştırmanın alandaki bu eksikliği kapatması açısından da yararlı olduğu ifade edilebilir. Bu çerçevede araştırmanın temel amacı, çeşitli sebeplerle ülkelerini terk etmek durumunda kalan ve Türkiye'de geçici koruma altında bulunan Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarını incelemektir.

### **Problem Cümlesi**

Bu araştırmanın genel amacı, Türkiye'de ilkokul ve ortaokullarda eğitim gören ve geçici koruma altında bulunan Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarını etkileyen faktörleri ortaya koymaktır. Bu amacı gerçekleştirebilmek için aşağıdaki araştırmanın alt problemlerine yanıt aranmıştır.

**Alt problemler.** Araştırmanın alt problemleri aşağıda verilmiştir.

1. Türkiye'de eğitim gören ve geçici koruma altında bulunan Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarını etkileyen etmenlere yönelik Türk öğrencilerin görüşleri nelerdir?

2. Türkiye’de eğitim gören ve geçici koruma altında bulunan Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarını etkileyen etmenlere yönelik Suriyeli öğrencilerin görüşleri nelerdir?
3. Türkiye’de eğitim gören ve geçici koruma altında bulunan Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarını etkileyen etmenlere yönelik yönetici ve öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
4. Türkiye’de eğitim gören ve geçici koruma altında bulunan Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarını etkileyen etmenlere yönelik rehber öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

### **Sayıtlılar**

1. Araştırmaya dâhil olan tüm katılımcıların araştırmacı tarafından kendilerine yöneltilen tüm soruları içtenlikle yanıtladıkları varsayılmaktadır.
2. Yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla derinlemesine bilgiler elde edilebildiği varsayılmaktadır.

### **Sınırlılıklar**

1. Araştırma 2017-2018 eğitim öğretim yılında Ankara, Gaziantep ve Hatay illerinde devlet okullarında bulunan ve görüşmeye dâhil edilen bireylerden toplanan veriler ile sınırlıdır.
2. Araştırma geliştirilen görüşme formlarından elde edilen bilgiler ile sınırlıdır.

### **Tanımlar**

Araştırma kapsamında ele alınan temel kavramlar aşağıda tanımlanmıştır:

**Geçici Eğitim Merkezleri:** Ülkemize gelen yabancı öğrencilerin ülkelerinde yarım bırakmak zorunda kaldıkları eğitimlerine sene kaybetmeden devam edebilmelerine olanak tanıyan ve eğitim hizmeti veren merkezlerdir (MEB, 2014a).

**Geçici Koruma:** Menşe ülkelerine dönemeyen üçüncü ülke kişilerinden kaynaklanan kitlesel bir akının meydana gelmesi ya da derhal meydana gelebilecek olması durumunda, özellikle söz konusu kişilerin ya da koruma gerektiren diğer kişilerin yararına olarak, sığınma sisteminin etkin işleyişi üzerinde

olumsuz etki yaratmadan sığınma sisteminin işletilememesi riski varsa, bu kişilere acil ve geçici koruma sağlamak amacıyla sağlanan istisnai özellikteki prosedür (IOM, 2009, s.19).

**Mülteci:** Irkı, dini, tabiiyeti, belirli bir sosyal gruba mensubiyeti ve siyasi görüşleri yüzünden haklı bir zulüm korkusu nedeniyle vatandaşı olduğu ülkenin dışında bulunan ve söz konusu korku yüzünden ilgili ülkenin korumasından yararlanmak istemeyen kişidir (IOM, 2009, s.43).

**Okula Uyum:** Çocuğun girdiği ortamdan sosyal ve akademik olarak yarar sağlamasıdır (Kaya ve Akgün, 2016)

**Sığınmacı:** İlgili ulusal ya da uluslararası belgeler çerçevesinde bir ülkeye mülteci olarak kabul edilmek isteyen ve mültecilik statüsüne ilişkin yaptıkları başvurunun sonucunu bekleyen kişidir (IOM, 2009, s.49).

**Suriyeli Öğrenci:** Suriye’de meydana gelen olaylar nedeniyle Türkiye’ye göç ederek Türkiye’de devlet okullarında eğitim gören ve geçici koruma altında bulunan öğrencidir.

**Türk Öğrenci:** Türk vatandaşı olan ve Türkiye’de devlet okullarında Suriyeli öğrencilerle aynı sınıfta eğitim gören öğrencidir.

## **Bölüm 2**

### **Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar**

Bu bölümde araştırma problemi çerçevesinde öncelikle araştırmanın bağımlı değişkeni olan “okula uyum” daha sonra ise araştırmanın örneklemini oluşturan veya örnekleme ilişkili olan göç, mülteci, sığınmacı, geçici koruma ve göçmen kavramlarına ve en sonunda Suriyeli vatandaşlara yönelik uygulanan eğitim hizmetleri ve Suriyeli öğrencilerin psikososyal durumlarına ilişkin bilgiler verilmiştir.

### **Okula Uyum ve Mülteci Çocuklar**

Uyum, bireyin gelişimine yönelik gereksinimlerini karşılaması, bireysel ve sosyal hayatında amaçlarına ulaşabilmesi, üretken bir yaşam sürmesi ve mutlu olmasını etkileyen bir etmendir (Demirtaş-Zorbaz, 2016). Çocuklar da yeni ve uyum sağlamaları gereken ekolojik bir çevreyle karşılaşabilmektedirler ve bu değişim yeni bir okula başlangıç, bir okul düzeyinden diğerine ilerleme veya okul değişimi şeklinde olabilmektedir. Bu geçiş döneminde çocuklar okula uyum sağlamaları gereken öğretmen değişimleri, akran grupları, akademik zorluklar gibi çeşitli durumlarla karşılaşmaktadırlar (Ladd ve Price, 1987). Sosyal ve duygusal anlamda okula uyum, çocuğun öğretmenler ve arkadaşlarıyla anlamlı ve pozitif ilişkiler kurma ve duygusal olarak kendini güvende hissetme kabiliyetini işaret eder (Bart vd., 2007). Bununla birlikte okula uyum çok boyutlu bir süreçtir ve bu boyutlar çocuk, aile, çevre, okul gibi değişkenlerden oluşmaktadır (Demirtaş-Zorbaz, 2016).

Okula uyum, çocuğun girdiği ortamdan sosyal ve akademik olarak yarar sağlaması olarak tanımlanabilir (Kaya ve Akgün, 2016). Bir çocuğun kültürel, sosyal veya kişisel destek gibi koruyucu faktörlere sahip olması okula uyum sağlama olasılığını artırır (Bang, 2017). Okula uyum sağlayan bireyin toplum yaşamına uyum sağlaması kolaylaşacağından okula uyumun topluma uyum ile eş anlamlı olduğu söylenebilir (Ustabaş, 2017). Okulun çocuğu kabul süreci, okula uyumu etkilediğinden dolayı, okula yeni başlayan çocukların eğitim sistemine uyum sağlayabilmeleri için okullarda gerekli tedbirlerin alınması önem arz etmektedir (Kaya ve Akgün, 2016). Okula uyumda çocuğun özellikleri, aile özellikleri, okul ortamı, cinsiyet, etnik faktörler, sosyo-ekonomik faktörler gibi değişkenler etkilidir (Bart vd., 2007). Bununla birlikte bu dönemde yaşanan fiziksel

çevrenin değişmesi, akran gruplarının değişmesi, öğretmen beklentileri, öğretim programındaki değişimler gibi birçok faktör çocuğun uyumunu etkileyen durumlardır (Ustabaş, 2017).

Okula geçişin ilk günleri kurallara uymada, sosyal ilişki geliştirmede ve davranışları kontrol etmede kritik öneme sahiptir (Seven, 2011, s.30). Ancak, yeni ortaya çıkan zorlukların varlığı ile sosyal ve duygusal desteğin yeterince olmaması bu geçiş dönemini daha stresli ve zorlu bir dönem haline getirebilir (Bart vd., 2007). Okulun ilk zamanlarında bir çocuğun problem yaşaması okul dönemi boyunca sürebilecek problemlere zemin hazırlamaktadır. Ayrıca sosyal ve zihinsel anlamda yaşanan zorluklarda çocukların okula uyumunu olumsuz olarak etkilemektedir (Ladd ve Price, 1987). Bununla birlikte ailenin bulunduğu çevreye ve koşullara uyum sağlama düzeyi çocuğun okula uyum sağlama derecesini etkilemektedir (Anderson vd., 2004). Kısacası okula uyum probleminin ortaya çıkmasında bireyin kişisel özellikleri, aile, okul ortamı, okul personelinin tutumu, arkadaşlar gibi süreçler de rol oynamaktadır (Ustabaş, 2017).

Okula uyum koruyucu etkiye sahiptir ve okula uyum sağlayan çocukların gelişimini olumsuz etkileyebilecek sorunlu davranışları sergileme ihtimali azalmaktadır (Demirtaş-Zorbaz, 2016). Okula uyum düzeyi arttıkça bireyin olumlu davranış gösterme düzeyinin arttığı, akran ilişkilerinin daha olumlu olduğu, dürtüsellik, saldırganlık, kaygılı olma, ayrışma ve arkadaşları tarafından şiddet görme ihtimalinin azaldığı söylenebilir (Gülay, 2011). Çocuğun okula duygusal ve akademik olarak uyum sağlaması durumunda çocuk, akademik talepleri karşılamaya çalışır, sınıf etkinliklerine katılır, bağımsız öğrenci olabilme becerisini edinir. Buna karşın okula uyum sağlamayan çocuklar, akranlarıyla ve eğitim personeliyle kurduğu ilişkilerde sorunlar yaşayabilmektedir, davranışsal sorunlar ortaya koyabilmektedir, sosyal uyumda güçlüklerle karşılaşabilmektedir (Demirtaş-Zorbaz, 2016).

Göç sürecinde yeni bir ortama girme, yeni bir dil ve yeni bir kültür ile karşılaşma, kendi kültüründen ayrılma gibi durumlar ortaya çıktığından uyum sorunu oluşmaktadır (Saritaş vd., 2016). Bu nedenle mülteci çocukların yeni bir ülkeye geldiğinde karşılaştıkları temel görevlerden biri okula uyumlarıdır (Hamilton, 2004). İnsanın hayatının büyük bir bölümünü geçirdiği, kültürel değerlerle karşılaştığı ve onu elde etmeye başladığı yerden, dilini anlamadığı başka bir yere

göç etmesi başlı başına bir travma sebebidir. Göç edenlerin duygu durumları göz önüne alındığında göçmen deneyimi yaşamak çocuğun duygusal ve davranışsal problemler yaşama durumunu artırmaktadır (Sarıkaya, 2014). Bununla birlikte göç, çocuk ve ergenlerin ruhsal yapısında zarar bırakarak uyum sorunlarının ortaya çıkmasına neden olabilmektedir (Kaştan, 2015). Benzer şekilde, aidiyet eksikliği hissetmek, zorbalık yaşamak ve dışlanmış olmak okuldaki mülteci öğrenciler arasında yaygın olarak görülen günlük deneyimlerdir (Bang, 2017). Kısacası, mülteci çocukların ev sahibi çocuklarla akademik anlamda aynı seviyeye gelmeleri için baş etmek zorunda oldukları birçok sorunun varlığından bahsedilebilir (Li ve Grineva, 2016).

Ülkelerde yaşanan göç süreçlerinde sığınmacıların sosyal uyumunu gerçekleştirmek amacıyla sığınmacı ve yerli çocukların etkileşim içine girmesi gerekmektedir. Bu olanağı sağlayan en uygun ortamlar ise okullardır (Yavuz ve Mızrak, 2016). Araştırmacılar da okulların mülteci çocukların okullara entegrasyonu için önemli bir araç olduğunu ifade etmektedir (Prior ve Niesz, 2013). Okul eğitimi ve dil eğitimi, sosyal uyumun ve istihdam olanaklarına erişebilmenin en önemli araçlarıdır. Ayrıca eğitim almak Suriyeli mültecilerin günlük hayatlarını düzene sokarak, onların savaş travmasından korunmasını sağlar, rehabilite eder ve kendilerine yeterli bireyler olmasına olanak verir. Bununla birlikte eğitim çocukların sosyal hayata katılımını sağlayarak onların ülkeye uyum sağlamasına zemin hazırlar (Duman, 2016). Bu nedenle mülteci çocukların okula uyumunu sağlama sürecinde yöneticilerin, öğretmenlerin, okuldaki yerel öğrencilerin, mülteci çocukların ve velilerin dâhil edildiği programlara ihtiyaç duyulmaktadır (Kağnıcı, 2017). Ancak geçici koruma altındakilerin büyük bir çoğunluğu Türkiye'ye adapte olma ve sosyal ilişkiler geliştirmede problemler yaşamaktadırlar (Buz, 2008). Çünkü yabancı bir okul ortamına uyum sağlamak mülteci gençler için zorluklar yaratmaktadır (Prior ve Niesz, 2013). Bununla birlikte okula uyumu etkileyen bazı değişkenler bulunmaktadır.

Mültecilerin okula uyum sürecinde akademik başarı önemli bir gösterge olmakla beraber sosyal uyum da en az akademik başarı kadar önemlidir (Li ve Grineva, 2016). Çocuğun akranlarıyla kurduğu iletişim de okula uyumu etkileyen başka bir değişkendir. Arkadaşların kişisel özellikleri ve arkadaşlık bağı okula uyumu etkilemektedir (MEB, 2014b). Akranları tarafından reddedilme sınıf

aktivitelerine katılımı azaltmakta, yalnızlık yaşanmasına neden olmakta, okuldan uzaklaşma isteği ortaya çıkarmakta ve başarıda düşüşe neden olmaktadır (Buhs ve Ladd, 2001). Bununla birlikte yerel çocukların uyum süreci de önemlidir ve yerel çocukların da uyumunu kolaylaştıracak çalışmalar yapılması gerekmektedir (Kağnıcı, 2017). Çünkü uyum karşılıklı bir süreci içermektedir ve sadece mülteci çocuğun okula değil; okul, öğretmen ve mevcut öğrencilerin de mülteci konumda bulunan çocuklara uyum sağlamasını gerektirmektedir (Anderson vd., 2004).

Uyumu etkileyen bir diğer değişken dil sorunudur. Yabancı öğrenciler dil bilmediklerinden yaşına uygun olmayan sınıfa yerleştirilebilmektedir ve bu durumda öğrencilerin sıkılmasına ve derse ilgisiz kalmasına neden olabilmektedir (Sarıtaş vd., 2016). Bu nedenle çocukların uyum sağlayabilmesi için öncelikli olarak dil edinmesi gerekmektedir. Böylece akademik anlamda başarılı olabilir ve toplumsal hayatın içinde yer alabilir (Anderson, 2004). Işıkoğlu-Erdoğan ve Şimşek (2014) tarafından yapılan çalışmada da farklı yaş grubundaki çocukların aynı sınıfta olmalarının uyumsuzluğu ortaya çıkaran bir etken olduğu belirtilmiştir. Bununla birlikte öğrencinin ön bilgileri, okula hazır oluş düzeyi, önceki okulundaki yaşantıları okula uyumu etkileyen diğer etmenlerdir (MEB, 2014b). Ayrıca mülteci çocukların eğitim boşluklarının uzunluğu da okula uyumu etkileyen bir risk faktörüdür (Bang, 2017).

Li ve Grineva (2016) tarafından yapılan çalışmada mülteci çocukların, dil güçlükleri, eğitime ara verme süreçleri, farklı eğitim sistemine geçiş, farklı okul kültürleri, önceki okulundan farklı öğretmen-öğrenci dinamikleri nedeniyle zorluklar yaşadıkları dile getirilmiştir. Bununla birlikte Prior ve Niesz (2013) tarafından yapılan çalışmada yaş, cinsiyet, önceki okullaşma, ekonomik ayakta kalma ve ev sahibi ülkedeki destek gibi faktörlerin bu geçiş sürecini etkileyebileceği vurgulanmıştır. Ayrıca bu çalışmada ebeveynler ile toplum üyelerinin de mülteci ve göçmen çocukların uyumunu etkileyebileceği belirtilmiştir.

Öğretmenlerin mülteci çocuklara karşı olumsuz tutum içinde olması da okula uyumu etkilemektedir. Mülteci çocuklara yönelik öğretmenlerin olumsuz algılarının olduğunu ortaya koyan çalışmalar mevcuttur. Bu nedenle öğretmenlerin bu konuda desteklenmesi gerektiği söylenebilir (Kağnıcı, 2017). Bununla birlikte, öğretmenlerin mülteci çocukların ihtiyaçlarını nasıl karşılayabileceğini bilmesi ve bu ihtiyaçları karşılayan okullar yaratılması kritik öneme sahiptir (Hamilton, 2004).



Ayrıca çocuğun aile geçmişi de önemlidir ve ailede kayıp yaşanması, anne baba arasındaki problemler, ailenin ekonomik sıkıntı içinde olması ve sık sık yer değiştirme durumu da çocuğun okula uyumunu etkilemektedir (MEB, 2014b). Bununla birlikte öğretmenler yabancı uyruklu veliler ile iletişim problemleri yaşayabilmektedir ve bu velilerin eğitime yönelik ilgisizliklerinden kaynaklı sorunlar ortaya çıkabilmektedir (Sarıtaş vd., 2016).

Suriyelilerin zor şartlar altında g etmek durumunda kalmaları, kültürel yapılarının farklı olması ve g ettikleri ülkenin dilini bilmemeleri nedeniyle okula uyum sağlamak için daha çok çaba harcamak durumundadırlar (Yavuz ve Mızrak, 2016). Bu nedenle geçici koruma altında bulunan bu çocukların eğitim sürecine uyum sağlamaları için sürecin çok boyutlu olarak ele alınması gerekmektedir. Ancak ncelikli olarak ele alınması gereken konu dil problemidir (Kağnıcı, 2017). Bir diğer problemde ev sahibi akranları arasında arkadaşa sahip olma durumudur. Li ve Grineva (2016) tarafından Kanadalı göçmenler üzerinde yapılan bir çalışmada, Kanadalı göçmen çocukların yerli akranları arasında arkadaş bulmada çok zorlandıkları ortaya konulmuştur. Duman (2016) tarafından yapılan araştırmada da Suriyeli mültecilerin öğretmenleri ve arkadaşları tarafından ayrımcılığa maruz kaldıkları bulgusuna erişilmiştir. Bununla birlikte Suriyeli mültecilerin eğitimi, onların toplumsal hayata katılımını kolaylaştırabilir, güvenli meknlar olan okullarda bulunmalarını sağlayabilir, erken evlilik ve ocuk işçiliğinin önüne geçebilir, radikal gruplardan korunmalarına olanak verebilir (Duman, 2016).

## **G Olgusu**

İnsanoğlu, ortaya çıkışından beri istemli bir şekilde veya istekleri dhilinde olmadan dünya üzerindeki bölgeler üzerinde sürekli hareket etmiştir (Akkaya, 2013). Bu nedenle gn insanlık tarihi kadar eskiye dayanan bir olgu olduğu (Cengiz, 2015; Kaypak ve Bimay, 2016), tarih boyunca insanların maddi sebepler, ülkenin politik yapısı, güvenlik endişesi, yaşanan savaşlar veya çatışmalar ile kaliteli yaşam koşulları elde etmek gibi çeşitli gerekçelerle göç etmek mecburiyetinde kaldıkları ve yaşadıkları yeri terk ettikleri söylenebilir (Uzun ve Bütün, 2016). Ayrıca insanların dünyaya geldikleri topraklardan vazgeçerek başka bölgelere göç etmesinin altında yatan birçok neden vardır (Kaştan, 2015). Gn çeşitli nedenlerinin olması farklı disiplinlerin g olgusunu araştırmasına sebep

olmuştur ve göç, sosyal bilimlerden antropolojiye, eğitim biliminden psikolojiye birçok bilimin ilgisini çeken bir kavram olmuştur (Şahin, 1999).

Göç, ekonomik, sosyal, siyasal, çevresel veya kişisel sebeplerle kısa, orta veya uzun süreli olarak bir coğrafi bölgeden başka bir coğrafi bölgeye yapılan ve geriye dönme veya kalıcı olarak yerleşme amacı taşıyan bir yer değişim hareketi olarak tanımlanabilir (Yalçın, 2004). Uluslararası Göç Örgütü (2009) ise göçü, uluslararası bir sınırı geçmek ve devlet içinde yer değiştirmek olarak tanımlamıştır (s.22). Göç tanımı itibariyle bir yer değiştirme hareketi olmasına rağmen göçün bireyler ve toplumlar üzerinde geniş çaplı değişikliklere neden olduğu görülmektedir (Sezgin ve Yolcu, 2016). Bu nedenle göç olgusunun bireyler üzerindeki etkilerini ve toplum üzerindeki etkilerini dikkate almak önemlidir.

Göç olgusu incelendiğinde, göç edenleri etkileyen göç etmeden önceki değişkenler, göç anındaki değişkenler ve göç ettikten sonraki değişkenler bulunmaktadır. Göç edenlerin ayrıldıkları yerde başlarına gelen travmatik yaşantılar, yakınındaki insanlardan ayrılma ve geride bırakmak durumunda kaldıkları şeyler göç etmeden önceki değişkenlerdir. Göç edenlerin göç esnasında yaşadıkları olaylar, ölümler, şiddet olayları, beslenme yetersizliği, zorlu yaşam koşulları gibi durumlar göç sırasındaki değişkenlerken yeni gelinen çevreye adapte olma, kamu hizmetlerine erişim, ayrımcılığa maruz kalma, dil sorunları, eğitim sorunları gibi durumlar ise göç ettikten sonraki değişkenlerdir (Measham vd., 2014).

Göç olayının sonucunda hedef ülkede toplumsal değişimlerde meydana gelir. Göç eden topluluklar, geldikleri hedef toplumda daha önce oluşturulmuş olan yeni değerler, normlar ve davranış kalıplarıyla karşı karşıya kalırlar (Döner, 2016). Göç sonucu ülkelerin kültürleri birbirlerini etkilediği gibi kültürel çatışmalarda ortaya çıkabilmektedir (Harunoğulları, 2016). Göçün sonucunda ortaya çıkan durumlar; kentleşme, çarpık kentleşme gibi fiziksel durumlar; suç oranında artış, uyum sorunları gibi sosyal durumlar ve ruh sağlığında bozulma, fiziksel yaralanma gibi sağlık durumları şeklinde çeşitli başlıklar altında değerlendirilebilir (Çoban-İçağasıoğlu, 2011, s.110).

Göç kavramı çeşitli ayrımlara da tabi olmuştur ve bazı yazarlar göç kavramını iç göç ve dış göç olmak üzere ayırırken (Özer, 2004) bazı yazarlar ise

bu kavramı gönüllü göçler ve zorunlu göçler olarak ayırmıştır (Fichter, 1990). İç göçler, bir ülke içinde yapılan yer değiştirme hareketiyken (Keleş, 1998) dış göçler bir ülkeden diğerine yapılan nüfus hareketidir (Özer, 2004). Gönüllü göçler kişinin kendi iradesine bağlı olarak daha iyi bir eğitim, yaşam standardı veya kariyer elde etmek için yaptığı göçlerken zorunlu göçler ise kişinin iradesi dışında gelişen silahlı çatışma durumu, doğal afetler, nüfus mübadelesi, insan ticareti gibi durumlarda yaptığı göçlerdir (Sezgin ve Yolcu, 2016). Zorla Göç Araştırması Uluslararası Birliği (IASFM) üç tür zorunlu göç olduğunu belirtmektedir. Bu türler; silahsız çatışma ve iç savaş da dâhil olmak üzere genel şiddet veya millet, ırk, din, siyasi görüş ya da toplumsal grup temelinde zulüm sonucu ortaya çıkan *çatışmaya bağlı yerinden olma*; geliştirmeyi güçlendirmek için uygulanan politikalar ve projeler sonucunda hareket etmeye zorlanan *kalkınmaya bağlı yer değiştirme* ve doğal afetler (seller, yanardağlar, heyelanlar, depremler), çevresel değişim (ormansızlaşma, çölleşme, arazi bozulması, küresel ısınma) ve insan kaynaklı (endüstriyel kazalar, radyoaktiflik) nedenlerle ortaya çıkan *felaket nedeniyle yerinden olmadır* (Forced Migration Online, 2012).

Bununla birlikte küreselleşme, dünyanın küçük bir köy haline gelmesi, ulaşım ve iletişim araçlarının gelişmesi, içinde bulunduğumuz çağın bazı sosyal bilimciler tarafından göç çağı olarak isimlendirilmesine neden olmuştur (Apak, 2014). Diğer bir deyişle günümüzde küreselleşmenin etkisiyle tarihin en yoğun göç dalgası yaşanmaktadır (Durgel ve Yağmurlu, 2014). Birleşmiş Milletlerin (BM) (2016) son verilerine göre dünya genelinde 243,7 milyon kişi çeşitli nedenlerle göç etmiştir. Ayrıca 2000 yılında 172,7 milyon olan göç eden insan sayısı %41 artarak 2015 yılında 243,7 milyona çıkmıştır. Aynı veriler incelendiğinde göç konusunda en fazla artışın 25,7 milyon ile Asya bölgesinde olduğu görülmektedir. Göç edenlere ise mülteci, sığınmacı, misafir gibi isimler verilmektedir. Bu nedenle bu kavramların ayrımının yapılması önemlidir.

**Mülteci, sığınmacı, geçici koruma ve göçmen.** Gönüllü bir şekilde yapılan yer değiştirme işlemi göç olarak isimlendirilirken yer değiştirme işlemi zorunlu olması durumunda iltica olarak isimlendirilmektedir. İltica eden kişiye ise mülteci denilmektedir. Diğer bir deyişle mülteci kendi istekleri dışında ülkelerini terk etmek durumunda kalan kişilerdir (Türkoğlu, 2011). Mülteci kavramı Göç Terimleri Sözlüğü'nde (2009), "*İrki, dini, tabiiyeti, belirli bir sosyal gruba*

*mensubiyeti ve siyasi görüşleri yüzünden haklı bir zulüm korkusu nedeniyle vatandaşı olduğu ülkenin dışında bulunan ve söz konusu korku yüzünden, ilgili ülkenin korumasından yararlanmak istemeyen kişi”* (s.43) olarak tanımlanmaktadır. Mültecilere yönelik hukuki düzenlemeler 1949 Birleşmiş Milletler bünyesinde bulunan Birleşmiş Milletler Mülteci Yüksek Komiserliği’nin (BMMYK) oluşturulması (Güçer, Karaca ve Dinçer, 2013) ve Türkiye’nin imzaladığı ve mülteci haklarını ele alan iki ana döküman olan 1951 tarihli Mültecilerin Hukuki Durumuna Dair Cenevre Sözleşmesi ile 1967 tarihli Mültecilerin Hukuki Statüsüne İlişkin New York Protokolü’nün oluşturulması ile sağlanmıştır (TBMM, 2012).

Türkiye, bu metinlere coğrafi sınırlamaları dikkate alarak imza atmıştır ve Avrupa’dan gelen kimselere mülteci olma hakkı tanınırken Avrupa dışından gelenlere bu hak tanınmamakta ve bunlara üçüncü ülkelere geçebilecekleri süre boyunca sığınma hakkı verilmektedir (TBMM, 2012, s.83). Bu doğrultuda 11 Nisan 2013 tarih ve 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanununda (YUKK) bireyin mülteci olma şartı şu şekilde yer almaktadır:

*“Avrupa ülkelerinde meydana gelen olaylar nedeniyle; ırkı, dini, tabiiyeti, belli bir toplumsal gruba mensubiyeti veya siyasi düşüncelerinden dolayı zulme uğrayacağından haklı sebeplerle korktuğu için vatandaşı olduğu ülkenin dışında bulunan ve bu ülkenin korumasından yararlanamayan ya da söz konusu korku nedeniyle yararlanmak istemeyen yabancıya veya bu tür olaylar sonucu önceden yaşadığı ikamet ülkesinin dışında bulunan, oraya dönemeyen veya söz konusu korku nedeniyle dönmek istemeyen vatansız kişiye statü belirleme işlemleri sonrasında mülteci statüsü verilir.”*

Kısacası, Türkiye’de mülteci ve geçici sığınmacı ayrımı yapılmakta olup Avrupa veya gelişmiş ülkelere gelenler mülteci olarak tanımlanırken diğer ülkelere gelenler sığınmacı olarak tanımlanmaktadır (Şeker ve Boysan, 2013). 1951’de imzalanan Mülteci Sözleşmesi, 2. Dünya Savaşı’ndan sonra Avrupa’dan gelen mültecilerin sorunlarına çözüm bulmak üzere oluşturulmuş geçici bir sözleşme olup 1967 Protokolü ile 1951 sözleşmesindeki coğrafi kısıtlamalar kaldırılmıştır (HRW, 2015). Günümüzde ise Kongo, Madagaskar, Monako ve

Türkiye dışında coğrafi kısıtlama uygulayan ülke kalmamıştır (M.M. Erdoğan, A. Erdoğan, Yavcan, Mohamad, Kavukçuer, Sancı, 2017, s.10).

Mülteci, sığınma başvurusu kabul edilen ve hedef ülkede kalmasına izin verilen kişiyi temsil etmekte olup bu kişi bir takım hukuki ayrıcalıklara sahip olmaktadır. Mültecilerin aksine sığınmacılar bu hakları elde edememiş kişileri ifade etmektedir (Yaşar, 2014). Sığınmacı kavramı Göç Terimleri Sözlüğü'nde (2009), *“İlgili ulusal ya da uluslararası belgeler çerçevesinde bir ülkeye mülteci olarak kabul edilmek isteyen ve mültecilik statüsüne ilişkin yaptıkları başvurunun sonucunu bekleyen kişi”* (s.49) olarak tanımlanmaktadır. Bu kapsamda sığınmacılarda mülteciler gibi Türkiye’de geçici olarak ikamet etmektedirler ve bir başka ülkeye yerleşene kadar Türkiye’de kalmaktadırlar (Kara ve Korkut, 2010).

Yukarıdaki ifadelerden özetle mülteci kriterlerini taşıyan insanlar Avrupa’dan gelmeleri durumunda mülteci statüsünde değerlendirilir. Ayrıca mülteci terimi hukuki açıdan başvurusu onaylanmış ve ülkeye kabul edilmiş bireyi ifade eden bir terimken sığınmacı terimi ise başvurusu hala inceleme aşamasında olan ve henüz mülteci statüsünü elde edememiş kişiyi belirtmektedir (Çiçekli, 2007). Asya veya Afrika’dan ülkeye gelen sığınmacılara, başka bir ülkeye geçinceye veya başka bir ülkeden kabul alıncaya kadar misafir olarak ülkede bulunma izni verilmektedir (Kirişçi, 1996).

1951 tarihli Mültecilerin Hukuki Durumuna Dair Cenevre Sözleşmesi ve 1967 tarihli Mültecilerin Hukuki Statüsüne İlişkin New York Protokolü ile uluslararası hukuk teamülleri uyarınca ülkeye kabul edilen Suriyeli vatandaşlara “geçici koruma” statüsü verilerek durum normale dönünceye kadar misafir olarak barınma izni verilmektedir (TBMM, 2012). Geçici koruma, genellikle ülkelerinde olağanüstü durumlar yaşanan büyük insan gruplarına tanınır (Orchard ve Miller, 2014). Bu hukuki statü kapsamında Suriyeli vatandaşların sınırdan giriş ve çıkışlarına izin verilmekte olup her türlü insani ihtiyaçları karşılanmakta ve güvenlikleri sağlanmaktadır (TBMM, 2012, s.84).

6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanununun 91. maddesinde *“Ülkesinden ayrılmaya zorlanmış, ayrıldığı ülkeye geri dönemeyen, acil ve geçici koruma bulmak amacıyla kitlesel olarak sınırlarımıza gelen veya sınırlarımızı*

*geçen yabancılara geçici koruma sağlanabilir*” ifadesi ile kimlerin geçici korumadan yararlanabileceği de belirtilmektedir. Kısacası, geçici koruma statüsü ülkeye giriş yapan kalabalık göç hareketlerinde yapılması gerekenleri içeren bir uygulamadır. Bu statü nedeniyle savaş bitiminde Suriyeli vatandaşların evlerine geri döneceği öngörülmektedir (Ercoşkun, 2015).

Son olarak göçmen kavramı, *“Mülteci tanımı ile ilgisi olmayan, tamamen ekonomik sebeplerle veya hayatını maddi yönden iyileştirme amacıyla menşei ülkesini terk eden kişi.”* (AFAD, 2014, s. 79) olarak tanımlanmaktadır. Türkiye’de daha önceleri yurt dışı göçmenleriyle ilgili olarak “muhacir” kavramı kullanılmış olup zamanla muhacir kavramının yerini uluslararası literatürde kabul gören “mülteci” kavramı almıştır (Kaypak ve Bimay, 2016). Fakat göçmen ve mülteci kavramı iki açıdan birbirinden farklılaşmaktadır. Birincisi, göçmenler istedikleri zaman ülkelerine dönebilirken mültecilerin ülkelerine dönmeleri çok daha zordur. İkincisi ise mülteciler genelde savaş gibi zorunlu sebeplerle ülkelerini terk etmek durumunda kalmaktayken göçmenler daha iyi bir hayat standardı yakalamak için gönüllü sebeplerle ülkelerini terk etmek durumunda kalmaktadırlar (Bugay vd., 2016).

Sonuç olarak günümüzde göç çeşitleri artmıştır ve göç süreci hızlanmıştır. Bununla birlikte göç olgusunun küresel anlamda etkisi olduğundan dolayı devletlerin bu duruma önem vermesi gerektiği ifade edilebilir (Kaypak ve Bimay, 2016). United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR) tarafından 2014 yılında yayınlanan rapora göre dünya üzerinde yaklaşık 59,5 milyon insan zorla yerinden edilmiş olup 19,5 milyon mülteci bulunmaktadır (s.2) ve bu mültecilerin büyük bir kısmını silahlı çatışma ortamlarından kaçan insanlar oluşturmaktadır. United Nations High Commissioner for Refugees’in (UNHCR) (2015) yayınladığı rapora göre ise dünya üzerinde zorla yerinden edilen insan sayısı 65,3 milyona çıkmış olup mülteci sayısı da 21,3 milyonu bulmuştur. Suriye’de yaşanan olaylar nedeniyle Suriyeli vatandaşların ülkelerini terk etmek durumunda kalmasının bu artışın en önemli nedenlerinden biri olduğu söylenebilir. Ayrıca insanları topraklarını göç etmeye zorlayan durumlar ortalama 17 yıl sürmektedir ve bu süreç öğrencilerin çocukluk dönemi eğitim fırsatlarından mahrum kalarak sonlanabilmektedir (Dryden-Peterson, 2015b). Türkiye’ye göç eden Suriyeli öğrencilerin de uzun süre kalacakları ve çoğunluğunun çocuk olduğu göz önünde

bulundurularak, eğitim fırsatlarından mahrum kalmaması amacıyla gerekli çalışmaların yapılması önem arz etmektedir. Bu çalışmaların en önemlilerinden birisi de Suriyeli çocukların okula uyumlarını sağlamak noktasındadır. Bu süreçten önce Suriye’de göç etmeye neden olan durumun bilinmesine ihtiyaç bulunmaktadır.

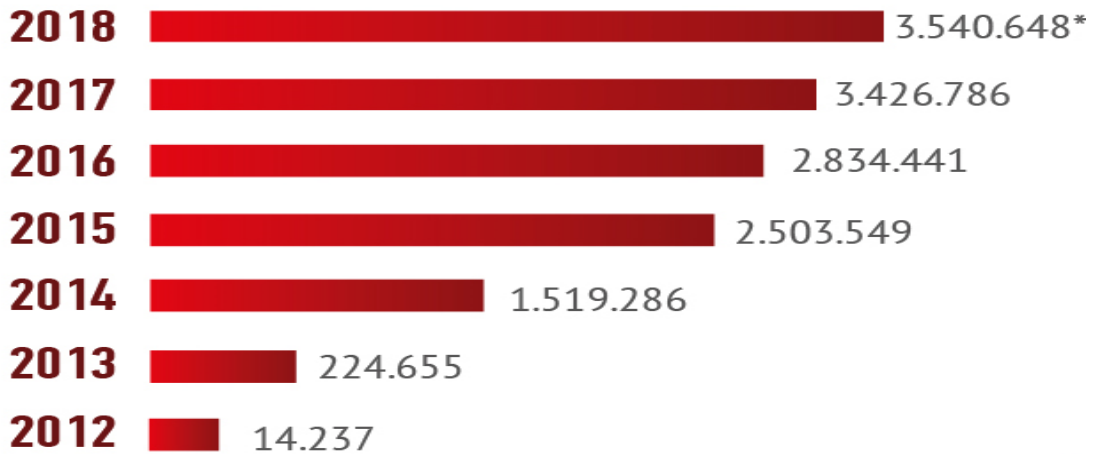
## **Suriye Krizi**

17 Aralık 2010’da Tunus’ta başlayan “Arap Baharı” olarak isimlendirilen dalga birçok Arap ülkesine yayılım göstermiş olup bu yayılım 2011 yılında Suriye’ye sıçramış ve Suriye’de rejimin sert müdahalesiyle karşılaşarak insani bir krize dönüşmüştür (Güçer vd., 2013). Ortaya çıkan bu çatışma ortamı Suriye’yi bir iç savaşa sürükleyerek hayatı yaşanılmaz duruma getirmiştir (Tunç, 2015). Bu durum otorite rejimine karşı halkın hak ve özgürlük mücadelesini amaçlayan bir hal almış ve bu gösteriler karşısında Suriye hükümetinin silah kullanmaya başlayarak çok sayıda göstericiyi öldürmesi, çok sayıda insanın can güvenliğinden endişe ederek ülkelerini terk etmesine neden olmuştur (TBMM, 2012). Bu durum sonucunda Suriyeliler, Türkiye, Lübnan, Ürdün, Irak, Mısır ve Avrupa’ya göç etmek durumunda kalmıştır (Del Carpio ve Wagner, 2015).

Nisan 2011’de 252 kişilik Suriyeli grubun can güvenlikleri kalmadığını düşünerek Hatay Yayladağı sınırındaki tel örgüleri aşarak Türkiye’ye sığınması Türkiye’ye Suriyeli sığınmacı akımını başlatan olay olmuştur (TBMM, 2012). Türkiye bu olay sonrasında Suriyeli vatandaşlara yönelik açık kapı politikası uygulayacağını ilan etmiştir (Orhan ve Gündoğar, 2015). Suriye ile Türkiye arasında uzun bir politik, sosyal, ekonomik ve insani etkileşim tarihine sahip olması (Jalbout, 2015) ve 911 kilometrelik bir sınır hattının bulunması, Türkiye’nin bu süreçten en fazla etkilenen ülkelerin başında gelmesine zemin hazırlamıştır (Güçer vd., 2013). Yaşanan olaylar sonucunda Türkiye en fazla Suriyeli misafir ağırlayan ülke konumundadır (AFAD, 2017; Kirişçi ve Ferris, 2015; Orhan ve Gündoğar, 2015; Sezgin ve Yolcu, 2016) ve dünya üzerinde çeşitli ülkelere dağılan Suriyeli sığınmacıların %52’sine Türkiye ev sahipliği yapmaktadır (M.M. Erdoğan vd., 2017). Türkiye’de bulunan Suriyeli misafirlerin çoğu Türkiye-Suriye sınırına yakın noktalardan gelmektedir ve bu bölgeler yoğun çatışmaların olduğu

bölgelerdir. Bu insanlar genelde güvenlik gerekçesiyle Türkiye'ye sığınmıştır (AFAD, 2013).

İkinci Dünya Savaşı'ndan bugüne kadarki süreçte dünyanın yaşadığı en ağır kriz olan Suriye krizi yedinci yılına yaklaşmaktadır ve bugün itibariyle de bitecek gibi görülmemektedir (UNICEF, 2017). Bu süreçte yaşanan olaylar nedeniyle aralarında sivillerinde bulunduğu en az 500 bin insan hayatını kaybetmiş, 13,5 milyon insan yardıma muhtaç hale gelmiş, 6,3 milyon insan yerinden edilmiş ve 4,9 milyon insan komşu ülkelere sığınmak durumunda kalmıştır (AFAD, 2017, s.1). Bu kriz sonucunda Türkiye, dünya üzerinde en fazla sığınmacı barındıran ülke olmuştur (Del Carpio ve Wagner, 2015) ve yaklaşık 3,5 milyon geçici koruma altındaki Suriyeli'ye ev sahipliği yapmak durumunda kalmıştır. Ayrıca bu sığınmacıların %70'ini kadın ve çocuklar oluşturmaktadır (UNHCR, 2017a). Aynı zamanda sığınmacıların büyük bir çoğunluğu okul çağındaki çocuk ve ergenlerden oluştuğu için psikososyal açıdan da yetişkinlerden farklı ihtiyaçları bulunmaktadır (Bugay vd., 2016). Türkiye'ye sığınan geçici koruma kapsamındaki Suriyeli vatandaşların sayısı ise İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü'nün (GİGM) Mart 2018 verilerine göre 3.540.648'dir (GİGM, 2018). Türkiye'ye sığınan geçici koruma kapsamındaki Suriyeli vatandaşların yıllara göre değişim durumu aşağıdaki Şekil 1'de görülmektedir.



Şekil 1. Yıllara Göre Geçici Koruma Kapsamındaki Suriyeliler (GİGM, 2018).

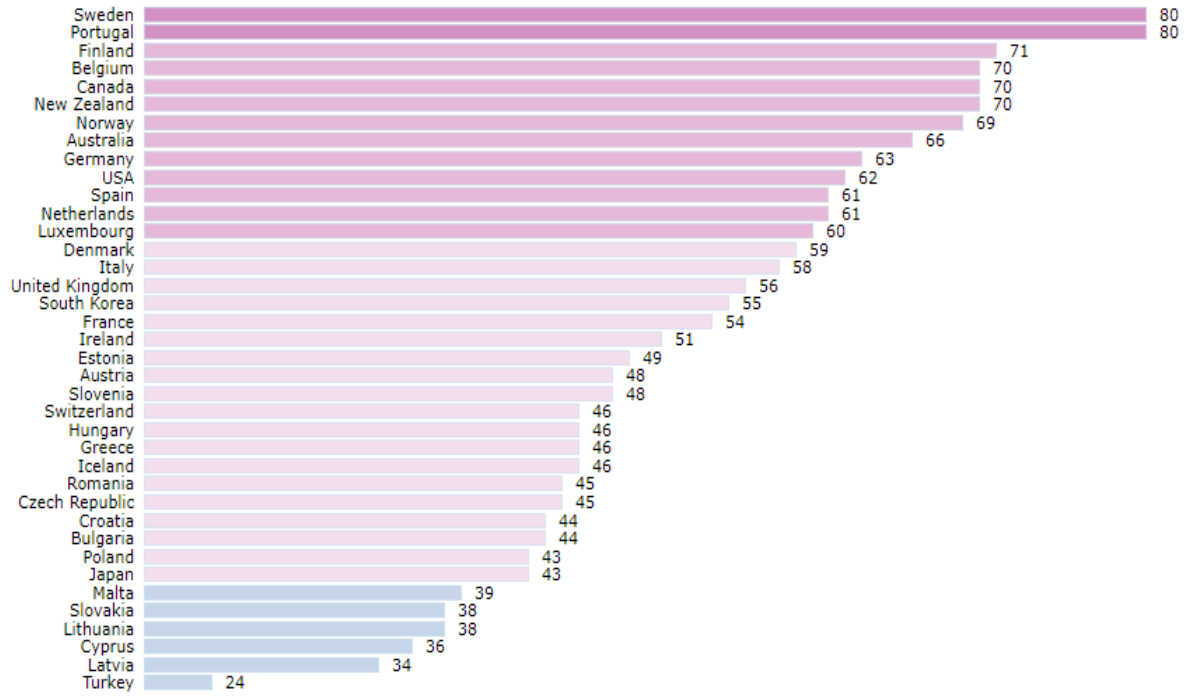
Türkiye'ye gelen Suriyeli vatandaşlar ilk başlarda sınır illerde kurulan kamplarda ikamet etmelerine karşın savaşın uzamasıyla birlikte bu kamplar yetersiz kalmıştır ve Türkiye genelinde bir iç göç meydana gelmiştir (Güçtürk,



2014). GİGM (2017) verileri incelendiğinde kamplarda yaşayan Suriyeli vatandaşların sayısının (237.071) kamp dışında yaşayan Suriyeli vatandaş sayısının (2.879.998) %10'unu bile oluşturmadığı ve kampların yetersiz kaldığını ortaya koymaktadır. Diğer bir deyişle Suriyeli mültecilerin %90'ından daha fazlası kamp dışında kentsel ya da yarı kentsel bölgelerde yaşamaktadır (UNHCR, 2017a). GİGM Mart 2018 verilerine göre 228.197 kişi geçici barınma merkezlerinde, 3.312.451 kişi ise bu merkezler dışında yaşamaktadır. Ayrıca savaşın uzaması Suriyeli sığınmacıların Türkiye'ye yerleşmelerine ve burada yaşamlarını sürdürmek zorunda olmalarına zemin hazırlamaktadır (Harunoğulları, 2016). Bu olayların en fazla etkilediği konulardan birisi ise olayların başlangıcından itibaren Suriye'deki okulların kapanması ve bu süreçte Suriyeli çocuk ve gençlerin eğitim süreçlerinin aksamasıdır (Seydi, 2014). Türkiye'de bulunan mevcut Suriyeli öğrencilerin 3'te 1'inin okul çağındaki çocuk ve gençlerden oluştuğu düşünüldüğünde, eğitim sorununun ne kadar öncelikli bir konu olduğu daha iyi gözlemlenebilmektedir (Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı (SETA), 2017). Bu durumdan hareketle bu süreçte mülteci çocukların uygun olmayan eğitim süreçlerine tabi tutulması veya eğitim sürecinden tamamen mahrum bırakılmasının riskli bir durum olduğu ifade edilebilir (Arabacı, vd., 2014). Türkiye'de bu büyüklükte bir çocuk kitlesinin olması uzun vadeli eğitim politikalarının gerekliliğini ortaya koymaktadır (Kultas, 2017). Sonuç olarak, sığınmacı konumunda bulunan çocukların eğitim almamaları veya uyum sürecini uygun bir şekilde yaşamadıkları bir ortamda eğitim almaları daha büyük problemlere zemin hazırlayabilmektedir. Bu nedenle bu araştırma, Suriyeli çocukların okula uyum sağlama durumlarını ve uyumlarının önündeki engellerin neler olduğunu ortaya koyması bakımından alana katkı getirecektir.

Uluslararası alanda yapılan ve ülkelerin göç konusunda entegrasyon durumunu araştıran Göç ve Entegrasyon Politika Endeksi'nin (MIPEX) 2014 verileri incelendiğinde Türkiye 38 ülke arasında sonuncu sırada yer almaktadır. Bu ülkeler arasında Türkiye'nin yanı sıra AB üyesi ülkeler, Avustralya, Kanada, İzlanda, Yeni Zelanda, Norveç, Güney Kore, Japonya, İsviçre ve ABD yer almaktadır. MIPEX ilk defa 2004 yılında yayınlanmış olup ülkelerin göç ve entegrasyonunu eğitim, sağlık, siyasal katılım, ikamet, anti ayrımcılık, aile birliği, vatandaşlığa erişim ve iş gücü piyasası başlıklarında değerlendirmektedir.

MIPEX’de eğitim kategorisi, erişim, ihtiyaçları belirleme, yeni fırsatlar, kültürlerarası eğitim başlıklarında değerlendirilmekte olup bu kategori, Türkiye’nin en düşük puanı aldığı kategoridir. Türkiye, eğitim kategorisinde Bulgaristan’ın üzerinde 37. olmasına rağmen 100 puan üzerinde 5 puan alarak en düşük puanı bu kategoride almıştır ve elverişsiz olarak değerlendirilmiştir (MIPEX, 2015). Aşağıda yer alan Şekil 3’de ülkelerin MIPEX endeksinden aldığı toplam puanlar karşılaştırmalı olarak sunulmuştur.



Şekil 2. Ülkelerin MIPEX 2014 Endeksinden Aldığı Toplam Puanlar (MIPEX, 2015).

Ancak Türkiye son yıllarda göçmenlerin entegrasyonunu sağlamak amacıyla bazı politika değişiklikleri gerçekleştirmiştir. Örneğin, 2015 yılında Türkiye’deki Suriyeli öğrencilerin %40’ı okullaşmışken 2016 yılında bu oran %50’nin üzerine çıkmıştır. Ayrıca bu süreçte ülkeye giriş yapan Suriyeli sayısının sürekli arttığı düşünüldüğünde bu artış daha da anlam kazanmaktadır (Taştan ve Çelik, 2017). Bu değişiklikler sonucunda Türkiye’nin puanında önemli bir artış olacağı ifade edilebilir.

**Suriyeli vatandaşlara yönelik uygulanan eğitim hizmetleri.** Eğitim, bireylerin gelişiminde hayati bir öneme sahip olduğu için 1948’de yürürlüğe giren Evrensel İnsan Hakları Bildirgesi’nin 26. maddesi uyarınca evrensel bir hak olarak

tanımlanmıştır (Bircan ve Sunata, 2015). Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 28. maddesi de bu sözleşmeyi imzalayan devletler için eğitim hizmetinin bir yükümlülük olduğunu ve bu yükümlülüğü yerine getirmeleri gerektiğini vurgulamaktadır (BMMYK, 2008). Ayrıca 1951 tarihli Mültecilerin Hukuki Durumuna Dair Cenevre Sözleşme'nin 22. maddesinde temel eğitim konusunda mültecilere verilecek hizmetlerin ülkelerin kendi vatandaşlarına vereceği hizmetler gibi olması gerektiği belirtilmiştir. Kısacası, uluslararası hukuki çerçeveye göre, göçmenlerin statüsüne bakılmaksızın, okul çağındaki tüm çocuklar için eğitim hakkı, ilgili devlet tarafından korunması gerekmektedir (Bircan ve Sunata, 2015). Bununla birlikte UNHCR'nin görevleri arasında mültecilere eğitim sağlanması da yer almaktadır. Örneğin, mültecilere yönelik eğitim hizmetlerine rehber görevi üstlenen UNHCR Eğitim Strateji'sinde (2012-2016) ilköğretim ve ortaöğretimde eğitime erişim, öğretmen yetiştirme aracılığıyla mültecilere verilen eğitimin kalitesini artırmak ve mülteci çocukları ulusal eğitim sistemine entegre etmek vardır (Dryden-Peterson, 2015a).

Eğitim hizmetinin uluslararası belgelerde kabul görmüş bir hak olmasına rağmen 120 milyondan fazla ilkokul çağındaki çocuk okula gidememektedir (Women's Commission For Refugee Women And Children, 2006). BMMYK'nın verilerine göre ise dünya genelinde okul çağındaki 6 milyon mülteci çocuğun sadece 2,3 milyonu okula gidebilmektedir ve mülteci çocukların okul dışında kalma ihtimali mülteci olmayan çocukların beş katı seviyesindedir (UNHCR, 2016). Okula gidememek çocukları daha savunmasız bir hale sokmaktadır ve erken evlilik, çocukların işgücü piyasasına girme gibi risklerin doğmasına neden olmaktadır (Watkins ve Ziyck, 2014). Bu gerçeğe rağmen göçmenler için dünya genelinde ilköğretime erişim oranları sadece %50 seviyesindeyken dünyadaki tüm çocuklarda bu oran %91 seviyesindedir (UNHCR, 2016). Ortaöğretim seviyesinde ise mültecilerin eğitime erişim oranı %36 düzeyindedir (Dryden-Peterson, 2011). Mülteci konumunda bulunan bu çocukların eğitime erişiminde başarısız olunması durumunda, aile ve toplumlar için zorla yerinden edilme ve çatışma sorunları döngüsü devam edebilir ve daha fazla zarara neden olabilir (UNHCR, 2016).

Bununla birlikte Suriyeli mültecilerin yaşadığı sorunların belki de en önemlisi eğitim hizmetlerine ulaşmada yaşadığı sorunlardır (Tunç, 2015). Çünkü

BMMYK'nın verileri incelendiğinde Türkiye'de bulunan geçici koruma altındakilerin %53'ünden daha fazlası 18 yaşını geçmemiş bireylerden oluşmaktadır (Erdoğan, 2014). Ayrıca Türkiye Suriyeli sığınmacıların ihtiyaçlarını az miktarda destek dışında kendi öz kaynaklarıyla karşılamaya çalışmaktadır (Beltekin, 2016). Kısacası, Suriyeli öğrencilerin sayısının bu denli fazla olması, yeterli destek mekanizmasının olmaması ve eğitim hizmetlerinde erişimde sorunlarla karşılaşılması, bu öğrencilerin okula gitmemesine veya gitmesine rağmen okula uyum sorunları yaşamasına neden olabilmektedir.

Türkiye'nin de taraf olduğu uluslararası belgeler sığınmacılar dâhil tüm çocukların eğitimi konusunda ülkelere sorumluluklar yüklemekte olup eğitim çocuklar için bir koruma aracıdır ve eğitimden mahrum bırakılan bireylerin toplumlar ve diğer insanlar için risk oluşturabileceği bir gerçektir (Seydi, 2014). Ayrıca Suriyeli çocukların savaştan önceki okullaşma oranlarına bakıldığında ilkokulda %99, ortaokulda ise %82 seviyesinde olduğu ve kız ile erkek öğrencilerin okullaşma oranlarının birbirine eşit olduğu görülmektedir (Emin, 2016, s.15). Fakat Haziran 2016 itibarıyla Suriye'deki okullaşma oranı %60'a düşmüştür (UNHCR, 2016). Suriyelilerin Türkiye'deki eğitim durumuna bakıldığında en yüksek okullaşma oranının ilkokul kısmında olduğu ve ilerleyen kademelerde giderek okullaşma oranında düşüş olduğu görülmektedir. Bunun en büyük nedeni çocuk işçiliği ve erken yaşta evliliğidir (Coşkun ve Emin, 2016). Suriyelilerin Türkiye'de cinsiyete göre okullaşma oranlarına bakıldığında kız (%49) ve erkek (%51) öğrencilerin birbirine yakın olduğu görülmektedir (SETA, 2017).

İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü'nün 2016 yılı verilerine göre Türkiye'de okul öncesi dâhil 5-17 yaş arası okul çağında yaklaşık 834 bin Suriyeli çocuk bulunmaktadır ve Kasım 2016 itibarı ile bu çocuklardan yaklaşık 487 bin öğrenciye eğitim hizmeti sunulmuştur (MEB, 2017a, s.24-25). 2017 yılı gerçekleşmesi ise 5-17 yaş arası okul çağında bulunan 976.200 Suriyeli öğrencinin 250.969'u geçici eğitim merkezlerinde, 362.219 ise devlet okullarında olmak üzere 613.188'i okullandırılmıştır (MEB, 2017b, s.20). Ayrıca 0-4 yaş aralığında bulunan çocuk sayısı yaklaşık olarak 360 bin civarında olup ileriki dönemlerde de bu çocukların eğitime ihtiyaç duyacağı göz önünde bulundurularak kısa, orta ve uzun vadeli planların yapılmasına gerek vardır (Coşkun ve Emin,

2016). Bu veriler sadece kayıtlı olan nüfusa yönelik olduğundan okul çağında bulunan çocuk sayısının çok daha yüksek olduğu açıktır (Özer, Ateşok ve Komşuoğlu, 2016). Bununla birlikte Suriyeli vatandaşların sosyal uyumu konusunda eğitim birinci öncelikli olarak ele alınması gereken bir konudur (Tunç, 2015). Bu durumdan yola çıkarak Suriyeli çocukların kayıp bir nesil olmaması ve geleceklerine yön verebilmeleri amacıyla Türkiye’de bulunan geçici koruma altındaki vatandaşların eğitim süreçlerine yönelik birtakım uygulamalar yapılmaktadır.

Türkiye ilk başlarda krizin yakın bir süreçte biteceğini düşünerek politikalar geliştirmiştir fakat sürecin uzamasıyla kalıcı ve sürdürülebilir çözümler aranmaya başlanmıştır (Seydi, 2014). Bu kapsamda geçici koruma altındaki Suriyeli vatandaşların eğitimine yönelik sorumluluk, “Geçici Koruma Yönetmeliği” ile Millî Eğitim Bakanlığı’na (MEB) verilmiştir. Sürecin ilk aşamasında MEB tarafından bu hizmetlerin yürütülmesi amacıyla 2010/48 sayılı genelge oluşturulmuştur (MEB, 2010). Türkiye’de Suriyeli sığınmacıların eğitimine yönelik izlenen politikalar, ilk aşamada Suriyeli vatandaşların iç savaşın bitimiyle ülkelerine geri dönecekleri yönünde olup kamp içindeki çocukların eğitimine yöneliktir (Emin, 2016). Fakat Suriyeli sığınmacıların sayısının artması, dil engeli, Suriyeli vatandaşların farklı şehirlere dağılması nedeniyle ortaya yeni sorunlar çıkmış olup bu Genelge ihtiyaçlara cevap verememiştir ve Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Suriyeli vatandaşlara sunulan eğitim hizmetlerini düzenlemek amacıyla 2014/21 sayılı “Yabancılar Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri Genelgesi” yayınlanmıştır. Bu genelge ile Suriyeli öğrenciler için sunulan hizmetler daha esnek bir yapı kazanmış olup bu öğrenciler devlete bağlı okullara kayıt hakkı elde etmiştir (MEB, 2014a).

2014/21 sayılı Genelge sayesinde Suriyeli çocukların eğitim fırsatlarının arttığı ve daha uygun ortamlarda eğitim alma olanağının olduğu söylenebilir. Fakat daha önce kendi aralarında kamplarda eğitim alan çocukların, Türk öğrencilerin yoğunlukta olduğu, derslerin Arapça yerine Türkçe işlendiği, öğretmenlerin, akranlarının ve okul personelinin dillerini bilmedikleri, farklı eğitim süreçlerinin işlediği bir ortama sokulmasıyla uyum sorunlarının oluşma risklerinin arttığı ifade edilebilir. Bununla birlikte, Suriye’de olayların devam etmesi nedeniyle geçici koruma altındaki bireylerin bir süre daha Türkiye’de kalacakları söylenebilir

(Erdoğan, 2015). Bu durumda Suriyeli çocuklara sunulacak eğitim hizmetleri, onların hem yarım kalan eğitimi tamamlamaları hem de sosyal uyumu sağlamaları açısından önem taşımaktadır (Balkar, Şahin ve Babahan, 2016). Ayrıca MEB 2015-2019 Stratejik Planı'nda da Suriyeli çocukların eğitime yönelik iki strateji belirlenmiştir. Bu stratejiler, *“Mülteciler, geçici koruma altındaki yabancılar veya vatansız olarak yurdumuzda bulunanların da bulundukları sürece eğitim görmelerini sağlamak üzere bu öğrencilerin eğitim sistemine entegrasyonunun sağlanmasına yönelik çalışmalar yapılacaktır.”* ve *“Mülteciler, geçici koruma altındaki yabancılar veya vatansız olarak yurdumuzda bulunanların denklik işlemlerinde yaşanan sorunların giderilmesi ve bu alanda eğitime ilişkin yaşanan genel sıkıntıların bertaraf edilmesi için uluslararası kuruluşlarla iş birliği içinde çalışmalar yapılacaktır.”* (MEB, 2015, s.37) şeklinde ifade edilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı'nın bu stratejileri doğrultusunda Suriyelilerin eğitimi amacıyla iki farklı yöntem oluşturmuştur. Bunlardan birisi Türkiye'nin hemen hemen her ilinde bulunan Suriyeli çocukların devlet okullarında Türk öğrencilerle eğitim görmesidir. Diğer ise Suriyelilerin büyük bölümünün bulunduğu bölgelerde oluşturulan geçici eğitim merkezlerinde, Suriyelilere uygun olarak oluşturulan müfredat temelinde ve Suriyeli öğretmenler aracılığıyla sunulan eğitim hizmetleridir. Bu faaliyeti yürütebilmek amacıyla MEB bünyesinde 21 farklı ilde 425 Geçici Eğitim Merkezi (GEM) açılmıştır (MEB, 2017a). GEM'lerin kurulmasının nedeni, kısa bir zaman diliminde çok büyük Suriyeli nüfusunun ülkeye sığınması ve Suriye'de yaşanan iç savaşta belirsizliktir. Suriyeli öğrencilerin devlet okullarına geçiş politikası ile beraber GEM'lerin sayısı azaltılmakta olup Eylül 2017 itibarıyla 20 ilde 370 GEM faaliyetine devam etmektedir (Taştan ve Çelik, 2017).

GEM'ler Suriye müfredatının uygulandığı ve eğitim dilinin Arapça olduğu eğitim merkezleridir ve bu nedenle Suriyeli öğrenciler tarafından tercih edilmektedir (Emin, 2016). GEM'ler il veya ilçe milli eğitim müdürlüklerine bağlı olarak vali oluru ile kurulmaktadır (Balkar vd., 2016). GEM'lerde ilköğretim düzeyinde haftada 30 saat ders tanımlanmış olup Suriyeli öğrencilerin Türkiye'ye uyumunu sağlamak amacıyla bu derslerin 15 saati Türkçe öğretime ayrılmıştır (Taştan ve Çelik, 2017). GEM'lerde uygulamaya konulan ilköğretim ve ortaokul haftalık ders çizelgesi Şekil 3'de yer almaktadır.

| DERSLER                         |                                                                  | SINIFLAR  |           |           |           |           |           |           |
|---------------------------------|------------------------------------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
|                                 |                                                                  | İlkokul   |           |           | Ortaokul  |           |           |           |
|                                 |                                                                  | 2         | 3         | 4         | 5         | 6         | 7         | 8         |
| ZORUNLU DERSLER                 | TÜRKÇE                                                           | 15        | 15        | 15        | 15        | 15        | 15        | 15        |
|                                 | ARAPÇA                                                           | 3         | 3         | 2         | 2         | 2         | 2         | 2         |
|                                 | MATEMATİK                                                        | 3         | 3         | 3         | 2         | 2         | 2         | 2         |
|                                 | HAYAT BİLGİSİ                                                    | 3         | 3         |           |           |           |           |           |
|                                 | FEN BİLİMLERİ                                                    |           |           | 3         | 2         | 2         | 2         | 2         |
|                                 | DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ                                     |           |           | 2         | 2         | 2         | 2         | 2         |
|                                 | GÖRSEL SANATLAR                                                  | 1         | 1         | 1         | 1         | 1         | 1         | 1         |
|                                 | MÜZİK                                                            | 1         | 1         | 1         | 1         | 1         | 1         | 1         |
|                                 | OYUN VE FİZİKİ ETKİNLİKLER                                       | 2         | 2         | 2         |           |           |           |           |
|                                 | BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR                                            |           |           |           | 2         | 2         | 2         | 2         |
|                                 | TRAFİK GÜVENLİĞİ                                                 |           |           | 1         |           |           |           |           |
|                                 | SERBEST ETKİNLİKLER                                              | 2         | 2         |           |           |           |           |           |
|                                 | REHBERLİK VE KARIYER PLANLAMA                                    |           |           |           |           |           |           | 1         |
|                                 | <b>ZORUNLU DERS TOPLAMI</b>                                      | <b>30</b> | <b>30</b> | <b>30</b> | <b>27</b> | <b>27</b> | <b>27</b> | <b>28</b> |
| SEÇMELİ DERSLER                 | KUR'AN-I KERİM (4)                                               |           |           |           | 1/(2)     | 1/(2)     | 1/(2)     | 1/(2)     |
|                                 | HZ. MUHAMMEDİ'İN HAYATI (1)                                      |           |           |           | 1/(2)     | 1/(2)     | 1/(2)     | 1/(2)     |
|                                 | YABANCI DİL (Bakanlar Kurulu Kararı ile Kabul Edilen Diller) (4) |           |           |           | 1/(2)     | 1/(2)     | 1/(2)     | 1/(2)     |
|                                 | ZEKÂ OYUNLARI (1)                                                |           |           |           | 1/(2)     | 1/(2)     | 1/(2)     | 1/(2)     |
|                                 | DRAMA (1)                                                        |           |           |           | 1/(2)     | 1/(2)     | 1/(2)     | 1/(2)     |
|                                 | OKUMA BECERİLERİ (1)                                             |           |           |           | 1/(2)     | 1/(2)     | 1/(2)     | 1/(2)     |
|                                 | MATEMATİK UYGULAMALARI (1)                                       |           |           |           | 1/(2)     | 1/(2)     | 1/(2)     | 1/(2)     |
|                                 | BİLİM UYGULAMALARI (1)                                           |           |           |           | 1/(2)     | 1/(2)     | 1/(2)     | 1/(2)     |
| Seçilebilecek Ders Saati Sayısı |                                                                  |           |           |           | 3         | 3         | 3         | 3         |
| <b>TOPLAM DERS SAATİ SAYISI</b> |                                                                  | <b>30</b> | <b>30</b> | <b>30</b> | <b>30</b> | <b>30</b> | <b>30</b> | <b>30</b> |

Şekil 3. İlkokul ve Ortaokul Haftalık Ders Çizelgesi (HBÖGM, 2017).

GEM'lerde verilen eğitimin temel amacı geçici koruma altındaki öğrencilerin ülkelerine döndüklerinde sene kaybı yaşamadan kaldıkları yerden eğitime devam edebilmelerini sağlamaktır. Bu merkezler Suriyeli öğrencilerin eğitimine yönelik kurulmuş olup sadece Suriyeli vatandaşların yoğun olarak yerleştiği bölgelerde açılmıştır (Emin, 2016). Fakat 1980'lerde başlayan 2002'lere kadar süren kamplarda mülteci eğitiminin sağlanması durumu giderek önemini kaybetmektedir ve UNHCR mültecilerin ulusal eğitim sistemine entegrasyonun sağlanmasına yönelik bir yaklaşım benimsemektedir (Dryden-Peterson, 2015a). Türkiye'de bu yaklaşımdan hareketle kamplarda bulunan GEM'lerin devlet okullarına geçiş amaçlı kullanılacağı MEB tarafından dile getirilmiştir (Esen ve Duman, 2016) ve 2016-2017 eğitim öğretim yılından itibaren Suriyeli öğrencilerin

GEM'lerden Türk okullarına geçişine yönelik planlama başlatılmış (Özer vd., 2016) olup okul öncesi eğitim, 1. sınıf, 5. sınıf ve 9. sınıfa yeni başlayacak Suriyeli öğrencilerin devlet okullarına kayıt edilmesi kararı alınmıştır (Taştan ve Çelik, 2017). Bu durum sonucunda büyük bir Suriyeli öğrenci grubunun devlet okullarına alınacağı ve bu sınıf düzeylerinde okula uyum sorunu yaşama sorunun daha da artabileceği söylenebilir.

Türkiye’de devlet veya özel okullara devam eden yabancı öğrenciler Türk eğitim müfredatı kapsamında Türk öğrencilerle eğitim görebilmektedirler. Bu öğrencilerin kayıt işlemleri her ilde il milli eğitim müdürlüklerine bağlı olarak kurulan “İl Eğitim Komisyonu” tarafından yapılmaktadır. Bu komisyon başvuran bu çocukları ücretsiz olarak okula yerleştirmektedir ve eğitim görecekleri sınıf düzeylerini belirlemektedir. Bu belirleme işlemi çocuğun Suriye’de bitirdiği resmi bir belge aracılığıyla veya bu belgenin olmaması durumunda mülakat veya yazılı sınav sonucuna göre yapılmaktadır (BMMYK, 2017). Devlet okullarına Suriyeli öğrencilerin gidebilmesinin önünde engel bulunmamasına rağmen Suriyeli öğrenciler tarafından çok fazla tercih edilmemektedir (HRW, 2015). Ayrıca GEM’lerde öğrencilerin eğitim öğretim faaliyetlerinin takibini sağlamak amacıyla Yabancı Öğrenciler Bilgi İşletim Sistemi (YÖBİS) oluşturulmuştur. Birden fazla dilde kullanılabilen YÖBİS sistemi aracılığıyla öğrencilerin devam durumu, not bilgileri sisteme girilmekte olup öğrencilere karne, diploma gibi belgeler sistem üzerinden verilebilmektedir (Emin, 2016). Bu sistem sadece GEM’lerde kullanılmaktadır ve yönetim, izleme, değerlendirme gibi faaliyetlerin bilgisayar ortamında gerçekleşmesini sağlamaktadır (Taştan ve Çelik, 2017).

Bununla birlikte Suriyeli öğrencilerin eğitimlerini sağlamak amacıyla 19.700 aday öğretmen eğitim almıştır ve bu adaylar sınava tabi tutularak mülakat sonunda başarılı olanlara sertifika verilmiştir (Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, 2017). Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı okullarda ve GEM’lerde Suriyeli öğrencilere Türkçe eğitimleri verilmektedir ve Türkçe dersleri için Türkçe öğretmenleri, sınıf öğretmenleri ile yabancı dil dersi öğretmenleri görevlendirilmektedir (Emin, 2016). GEM’lerde Türkçe dışındaki dersler Suriye vatandaşı gönüllü öğretmenler aracılığıyla verilmektedir. Bununla birlikte Türkiye’ye sığınan Suriyeliler arasından üniversite eğitimi görmüş olanlar gönüllü öğretmen olarak seçilebilmektedir



(Taştan ve Çelik, 2017). Eğitimde Suriyeli öğretmenlerin varlığı, okullara kültürel zenginlik kazandırmakta, farklılıklara daha olumlu bir şekilde yaklaşılmasını sağlamakta ve okullardaki yaşamın zenginleşmesine katkıda bulunmaktadır (Balkar vd., 2016). GEM’lerde yaklaşık 12 bini Suriyeli olmak üzere 14.500 gönüllü öğretmen görev yapmakta olup bu öğretmenlere 2017 itibarıyla UNICEF tarafından 1.300 TL maaş verilmektedir (M.M. Erdoğan, 2017).

Sonuç olarak, Suriyeli öğrencilerin eğitimi için Türkiye’de önemli çalışmalar yapılmıştır ve yapılmaya da devam edilmektedir. Buna karşın gerekli tedbirlerin alınmaması hem Suriyeli hem Türk öğrencilerin okula uyum sorunları yaşamasına neden olabilmektedir. Örneğin, Suriyeli öğrencilerin devlet okullarına alınması çok olumlu bir gelişmedir. Fakat yeterli dil becerilerinin kazanılıp kazanılmadığına bakılmadan böyle bir grubun devlet okullarına alınmasının, alınırken gelişim özelliklerine dikkat edilememesinin, öğretmenlerin bu konuda kapasitelerinin artırılmadan ve görüşleri alınmadan böyle radikal bir kararın alınmasının da okula uyum sorunlarının oluşma riskini artıracığı ifade edilebilir. Bununla birlikte bir sınıfta birden çok hatta 10’lu 20’li rakamlarda Suriyeli öğrencinin bulunmasının, sınıflarda Türk ve Suriyeli ayrışmasının ve çatışmasının yaşanmasına zemin hazırlayabileceği de söylenebilir. Bu nedenle Suriyeli öğrencilerin eğitime yönelik yapılan çalışmaların planlı ve bilimsel yöntemlere uygun olarak yapılması önemlidir.

**Acil durumlarda eğitim.** Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşmesi’nde tüm çocukların eğitim hakkının olduğu ve tüm çocukların bu haktan yararlanması gerektiği belirtilmektedir (BM, 1989). Ayrıca eğitim hakkı insanların kapasitelerini tam olarak kullanabilmelerini ve diğer haklardan yararlanabilmelerini sağlayan evrensel ve acil durumlarda da geçerli olan bir haktır (INEE, 2011). Eğitim herkes için bir insanlık hakkı olmasına ve özellikle çatışma, afet gibi durumlarda çocuk ve gençler için kritik öneme sahip olmasına rağmen acil durumlarda belirgin bir biçimde kesintiye uğramaktadır (INEE, 2011). Örneğin, UNHCR’ye göre mülteci çocuklar zorunlu göçe tabi tutulmaları nedeniyle üç veya dört okul yılını kaybetmektedirler (UNHCR, 2016). Bu nedenle acil durumlarda eğitim önemlidir ve bu durum çocukların eğitim hakkının korunmasını sağlar, çocuklara umut verir ve onları normalleştirir, bilişsel gelişimlerini, sosyal ve

duygusal gelişimlerini destekler, tehlikeli aktivitelere maruz kalma veya içinde olma riskini azaltır (Women's Commission For Refugee Women And Children, 2006).

Acil durumlarda eğitim, insan yapımı veya doğal olarak gelişen felaketler sonrası çocukların ulusal eğitimlerine erişiminde eksiklikler olduğu durumlarda kurumlar arası düzeyde kullanılan bir terimdir (UNHCR, 2001). Acil durumlarda eğitimin hedeflerine erişmek zor olmasına rağmen bu hedefler göz ardı edilemez (Sinclair, 2007). Bununla birlikte Suriye'de yaşanan krizde eğitimleri, duygusal durumları ve yaşamları risk altında olan çocuklar en büyük bedeli ödeyen kesimdir. Türkiye'de bulunan Suriyeli çocuklar da acıları ve savaşı bizzat yaşamışlardır ve şiddet, psikolojik sorunlar, erken yaşta evlilik, silahlı gruplara dâhil olma gibi riskler ile karşı karşıyadırlar (UNICEF, 2017). Bu nedenle acil durumlarda eğitim hizmetlerinin bu çocuklar için devreye sokulmasının gerektiği ifade edilebilir. Acil durumlarda eğitim tüm yaş gruplarına eğitim fırsatı tanımayı amaçlayan ve erken çocukluk, ilköğretim, ortaöğretim, yaygın eğitim, mesleki eğitim ile yükseköğretimi kapsayan eğitimidir (INEE, 2011).

Acil durumlarda eğitimin temel hedefi, travma ve yerinden edilmenin etkisini azaltarak risk altındaki grupları korumaktır (UNHCR, 2001). Çünkü acil durumlarda çocuklar genelde yerinden edilme durumundan, çatışmadan ve felaketten acı çekmektedirler ve eğitime erişim çatışmanın etkisi altındaki çocuk için daha da ön plana çıkmaktadır. Ayrıca bu duruma maruz kalan çocuklar, travmatik deneyimler yaşayabilmektedir ve onların hayatları kökünden değişebilmektedir. Okul, göçmen çocukların hayatlarının normalleşmesine katkıda bulunur, gelecek için onlara umut verir, yeni değerleri ve becerileri öğrenebilecekleri bir yer sağlar (Beste, 2015). Bununla birlikte acil durumlarda eğitim, bireye güvenli alan sağlayarak yaşadığı travmatik deneyimlerin iyileşmesini destekler, marjinal gruplar için koruma sağlar, ulusların ve ailelerin çocukların eğitimi için yaptığı yatırımları korur, sağlık ve önleme konusunda yaşam becerileri sağlar, çevresel farkındalığın gelişmesini, vatandaşlık sorumluluklarının farkında olmayı, barışın kurulmasını, çatışmaların çözülmesini, cinsiyete dayalı şiddetin önlenmesini sağlar (Sinclair, 2007). Dahası acil durumlarda eğitim gelecekte göçmenlerin evlerine geri dönmesi durumunda çatışma sonrasında yeni bir yapı oluşturmayı destekler (Beste, 2015).

Acil Durumlarda Eğitim İçin Kurumlararası Ağı (INEE), hemen müdahale edilmesi gereken bir durum ortaya çıktığında ve bu durum sonrasında, bireylerin güvenli eğitim ortamlarında kaliteli eğitim almasını sağlamak için uygulayıcı ve karar verici konumda bulunan bireylerin birlikte çalışabildiği ve herkesin dâhil olabileceği bir ağıdır (INEE, 2011). Bu ağın yönetim organı BMMYK, UNICEF, UNESCO, Dünya Bankası ve önde gelen sivil toplum kuruluşlarından oluşmaktadır (Sinclair, 2007). INEE (2011) tarafından “İNEE Asgari Standartları” beş başlık altında (Temel Standartlar, Erişim ve Öğrenme Ortamı, Öğretim ve Öğrenim, Öğretmenler ve Diğer Eğitim Personeli, Eğitim Politikası) belirlenmiş olup bu standartlar acil durumlarda verilen eğitimin kalitesini artırmayı amaçlamaktadır.

INEE ortaya koyduğu asgari standartlar aracılığıyla, eğitimin içerisinde yer alan hazırlık, müdahale ve toparlanma kapsamında yer alan faaliyetlerin niteliğini artırmayı, ihtiyaca uygun eğitim hizmetini sağlamayı ve eğitim hizmetlerini uygulayanların sorumluluk üstlenmesini ve hesap verebilirliklerini oluşturmayı hedeflemektedir. Ayrıca INEE oluşturduğu el kitabıyla gelecekte acil durumların ortaya çıkma riskini azaltmayı, bu durumlara karşı hazırlıklı olmayı, kaliteli eğitim için uygun bir zemin oluşturmayı, acil durumlarda müdahale yöntemlerini ortaya koymayı ve aynı zamanda bu durumun üstesinden güçlü bir şekilde gelerek eğitim sistemi oluşturmaya katkıda bulunmayı hedeflemektedir (INEE, 2011). Fakat Türk okullarına yerleştirilen Suriyeli çocuklar alışkın oldukları ortamlardan çok daha farklı bir ortama girmektedirler ve psikososyal açıdan ağır travmalar yaşamış durumdadırlar. Bu nedenle okullara yerleştirme süreçlerinde uyum sorunu yaşama olasılıkları yüksektir. Bu uyum sorunlarının ve bu durumun nedenlerinin ortaya konulması, çözümün oluşturulmasına ve kurumlar ile bireylerin sorumluluklarını fark etmesine büyük katkı sağlayacaktır. Ayrıca bu çocukların uyum sorunları yaşama nedenlerini artıran eğitim engellerinin de ele alınmasına ihtiyaç duyulmuştur. Bu engeller ayrıntılı olarak aşağıda yer almaktadır.

### **Eğitim Engelleri**

Her çocuğun okula gelmeden önce farklı deneyimleri vardır ve bu deneyimler, çocukların arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle olan etkileşimlerinde önemli bir role sahiptir. Bir sınıfta bulunma ihtimali olan mültecilerde farklı etnik gruplardan, dinlerden, sosyoekonomik gruptan veya farklı dilleri konuşan

insanlardan olabilir (Dryden-Peterson, 2015b). Dünya genelindeki mülteciler ele alındığında, mültecilerin genel olarak hedef ülkeden farklı dil konuştukları, kültür ve yaşam koşullarının farklı olduğu, sosyoekonomik açıdan yetersiz durumda oldukları, çocuk ile kadınların erkeklerden daha fazla olduğu ve eğitim düzeyinin düşük olduğu söylenebilir. Türkiye’de bulunan Suriyelilerde de bu durumların varlığı göze çarpmaktadır (Tunç, 2015). Sığınmacı durumunda bulunan çocukların yaşadığı zorlukların üstesinden gelebilmelerinin en önemli aracı ise aileden sonra okuldur (Keskinkılıç-Kara ve Şentürk-Tüysüzer, 2017). Çünkü sığınmacı konuda bulunan çocuklar için eğitim etkili bir koruma yöntemidir ve eğitimden yoksun kalan çocuklar yaşadıkları toplum için büyük bir tehlike oluşturmaktadır (Seydi, 2014). Ayrıca okul sığınmacı çocukların sosyal entegrasyonunda önemli bir rol oynamaktadır (Şeker ve Sirkeci, 2015). Bu araştırmada da Suriyeli öğrencilerin okula uyumları ve bu uyumu etkileyen etmenler ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır.

Suriyelilerin eğitim durumuna bakıldığında 2011 krizinden önce eğitim ve okuryazarlık oranının yüksek olduğu görülmektedir. UNESCO’nun verilerine göre 2011 yılında ilköğretim kayıt oranı %99, Cinsiyet Eşitlik Endeksi (GPI) %98 seviyesindeydir. Ortaöğretimde ise okula kayıt %89, Cinsiyet Eşitlik Endeksi (GPI) %98 seviyesindeydir (Dorman, 2014). Fakat Türkiye’de bulunan Suriyeli öğrencilerin okullaşma oranlarının bu oranların oldukça altında olduğu söylenebilir. Ayrıca Türkiye’de Suriyeli vatandaşlara sunulan eğitim olanaklarından Suriyelilerin memnuniyet oranı %4,9’dur (Güçer vd., 2013). Bu durumdan yola çıkarak Suriyeli öğrencilerin eğitime daha fazla önem verilmesi gerektiği çıkarımında bulunulabilir.

Mülteci konumunda bulunan çocuklar ve ergenlerin gelişimleri halen devam ettiğinden ve okul döneminde olduklarından dolayı psikososyal açıdan yetişkinlerden farklı ihtiyaçları bulunmaktadır (Bugay vd., 2016). Ayrıca Suriyeli öğrencilerin eğitimi konusundaki hukuki engeller kaldırılmış (HRW, 2015) olmasına rağmen Suriyeli öğrencilerin eğitime erişimde hala birçok engelle karşılaştığı görülmektedir (Culbertson ve Constant, 2015). İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Çalışmaları Birimi’ne (ÇOÇA) (2015) göre bu engeller: Suriyeli çocukların Türkçe ile yeterince iletişim kuramaması, GEM’ler dışında Suriyeli öğrencilere uygun bir müfredatları olmaması, okuldaki öğrenci ve velilerin Suriyeli öğrencilere yönelik

olumsuz tutum içinde olması, idareci ve öğretmenlerin Suriyelilere sunulan olanaklar konusunda bilgisiz olması ve Suriyelilerin okullarda ayrımcı tutum ve davranışlarla karşılaşılabilmesi olarak sıralanabilir. Ayrıca yaşanan engeller Suriyeli çocukların ve ev sahibi ülkenin özelliklerine göre değişim göstermekle beraber bu engeller; dil engeli, maddi engeller, eğitim sistemleri arasındaki uyumsuzluklar ve Suriyeli öğrencilerin psikososyal durumları başlıkları altında toplanabilir. Aşağıda bu engeller açıklanmıştır.

**Dil engeli.** Suriyeli öğrencilerin eğitim ihtiyacının olduğu ortadadır ve bu ihtiyaç ev sahibi ülkeler tarafından öncelikle ele alınması gereken bir konudur (Bircan ve Sunata, 2015). Fakat Suriyeli sığınmacıların Türkiye’de karşılaştığı ilk ve en temel problem dil sorunudur (Erdem, 2017; Göktaş, 2016; Levent ve Çayak, 2017; Uzun ve Bütün, 2016). Çünkü Türkiye’ye göç eden Suriyeli vatandaşlar, yoğun olarak göç ettikleri diğer ülkelerden farklı bir dille karşılaşmaktadırlar. Başka bir ifadeyle Türkiye’de Türkçe konuşulmaktayken Ürdün, Mısır, Lübnan gibi Suriyeli göçmenlerin sığındığı diğer ülkelerde Arapça konuşulmaktadır. Bu nedenle Türkiye’ye göç eden Suriyeliler çeşitli kurumlar aracılığıyla Türkçe öğrenmek durumunda kalmaktadırlar (Akkaya, 2013). Ayrıca Türkçe, Suriyeli öğrencilerin ana dillerinden farklı bir dil ailesine aittir ve gramer yapısı farklıdır (Demirci ve Dinçaslan, 2016). Bununla birlikte Arapçayı kaybetme endişesi nedeniyle Suriyeliler Türkçeye psikolojik olarak mesafeli yaklaşmaktadırlar (Taştan ve Çelik, 2017). Fakat Türkçe dil becerilerinin eksikliği mülteci çocukların okula devamlarını ve akademik başarılarını olumsuz yönde etkilemektedir (Şeker ve Sirkeci, 2015).

Gidilen ülkenin dilini bilmek hedef ülkenin sunduğu hizmetlere ve temel ihtiyaçlara erişimi kolaylaştırmakla beraber (Apak, 2014) dilin bilinmemesi durumunda sığınmacıların kendilerine verilen haklara yönelik farkındalık ile ilgili problemler ortaya çıkmaktadır (Al.Hashlamoon, 2016). Bununla birlikte sığınılan ülkenin dilini bilmek sığınmacı ve göçmenler için koruyucu faktörlerin başında gelmektedir (Sağaltıcı, 2013). Ayrıca devletler kendi ülkelerine sığınan bireylerin topluma uyumunu sağlamak için o ülkenin dilini öğretecek çalışmalar yapmaları gerekmektedir. Bu sayede ülkedeki tüm insanlar bir arada tutulabilir ve bu insanların kaynaşması sağlanabilir (Türkoğlu, 2011). Mültecilere yönelik başarılı

bir şekilde verilen dil eğitimi, mültecilerin hedef ülkeye sosyal ve ekonomik açıdan da entegre olmasına yardım etmektedir (Hubing, 2011).

Suriyeliler Türkiye'ye giriş yaptığı dönemde bu durumun kısa süreceği, o nedenle dil öğrenmeye ihtiyaç olmadığı düşünülmüştür. Fakat kalış süresinin uzaması ve krizin bitecek gibi görünmemesi Türkçe öğrenme zorunluluğunu ortaya çıkarmıştır (Ercoşkun, 2015). BMMYK Türkiye temsilcisi Batchelor'de bir söyleşide, Suriyelilere yardım etmek için onlara Türkçe öğretilmesinin gerektiğini ve bu sayede Suriyelilerin çalışabileceklerini, eğitim alabileceklerini ve kendi ihtiyaçlarını karşılayabileceklerini ifade etmiştir (Tunç, 2015). Bununla birlikte bireylerin bulunduğu toplumda kendini ifade etmesinin ve diğer bireylerle iletişime geçmesinin temel aracı olan dilin anlaşılabilmesi ve dil farklılığının ortaya çıkması durumunda ise birçok sorun beraberinde ortaya çıkmaktadır (Keskinkılıç-Kara ve Şentürk-Tüysüzer, 2017; Uzun ve Bütün, 2016). Örneğin, dil engeli yaşayan Suriyelilerin diğer kesimlerle iletişime geçemeyeceğinden dolayı kendi içlerinde yaşamak durumunda kalabileceğinden, uyum sorunu yaşanma ihtimali daha muhtemel hale gelmektedir (Tanrıkulu, 2017).

İletişim engelleri öğrencilerin akademik gelişimlerinin yanında sosyal ve duygusal gelişimine de zarar vermektedir (Ereş, 2016). Göçmenlerin göç ettikleri yerde yeni bir dil ile eğitim almaları çocuklar için göç sonrası ruhsal rahatsızlıklar için bir faktör olarak ortaya çıkmaktadır (Kirmayer, 2011). Başka bir ifadeyle Suriyeli öğrencilerin anadillerinin farklı olması okula uyum sürecinde büyük bir problem olarak ortaya çıkmaktadır ve çocuğa verilecek psikososyal desteğin de engellenmesine neden olmaktadır (Uzun ve Bütün, 2016). Ayrıca misafir ülkenin dilini bilmemek bu ülkede sosyal çevre ağını kurmayı daha da zorlaştırabilmektedir (Bugay vd., 2016). Sonuç olarak Suriyeli çocuklara Türkçe eğitiminin sağlanamaması ilerleyen dönemde Türkiye'ye uyum konusunda ciddi problemlere sahip olan bir kuşağın ortaya çıkmasına neden olabilir (Kirişçi, 2014).

MEB tarafından okul öncesi eğitim ve birinci sınıf seviyesindeki Suriyeli çocuklar, devlet okullarına kayıt ettirilmeye başlanmıştır (Emin, 2016). Çünkü okula erken yaşta başlayan Suriyeli çocuklar iletişim engellerini daha kolay aşmaktadır. Fakat çocukların okula başlama yaşının gecikmesi durumunda, bu çocukların okuma yazma bilmediğinden yaşından daha küçük bir sınıfa

kaydedildiği görülmektedir. Bu durum hem sınıftaki diğer öğrenciler, öğretmenler ve Suriyeli öğrenciler için baş edilmesi gereken bir engel oluşturmaktadır hem de bu çocukların uyum sorunları yaşamasına ve dışlanmasına neden olmaktadır (ÇOÇA, 2015).

Sonuç olarak Suriyeli çocukların büyük kısmı Arapçadan başka dil bilmemektedir ve bu durum bu çocukların devlet okullarına erişimini zorlaştırmaktadır (HRW, 2015). Ayrıca bu çocuklara Türkçe eğitimi verecek öğretmen ve materyal eksikliği bulunmaktadır (Emin, 2016). Başka bir ifadeyle devlet okullarında eğitim dilinin Türkçe olması, Suriyeli öğrencilerin okula erişiminde engel oluşturmaktadır (UNICEF, 2016). Bununla birlikte Suriyeli sığınmacılar sahip oldukları kültürlerini, dillerini koruma düşüncesiyle kendi halklarıyla iletişime geçmeyi tercih etmektedirler (Harunoğulları, 2016). Tüm bu durumun Suriyeli öğrencilerin okula ve topluma uyumunu güçleştirdiği ifade edilebilir.

**Maddi engeller.** Çocukların eğitim olanaklarından yararlanabilmesi ve eğitim hakkını kullanabilmesinin koşullarından birisi de ekonomik açıdan erişilebilirliktir (Keskinkılıç-Kara ve Şentürk-Tüysüzer, 2017). Fakat göç ile gelen ailelerin yaşadığı problemlerden birisi ise maddi etkenlerdir ve maddi sorunlar yaşayan aileler çocuğun eğitim süreciyle çok fazla ilgilenmemektedir (Eroğlu ve Gülcan, 2016). Suriye krizi ile birlikte Suriyeli vatandaşlar da sahip olduğu maddi varlıklarını ve yaptıkları meslekleri bırakarak ülkelerini terk etmek durumunda kalmıştır. Bu durum ailelerin ekonomik açıdan hayat standartlarının değişmesine neden olmuştur (Sezgin ve Yolcu, 2016). Bu nedenle MEB Suriyeli çocukların okula erişimini sağlamak için şartlı eğitim yardımı, burs, barınma, taşınmalı eğitim desteği gibi uygulamaları devreye koymuştur (Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, 2017). Fakat Human Right Watch'ın (HRW) (2015) yaptığı araştırmaya göre Suriyeli vatandaşlar ekonomik nedenleri eğitimin önündeki en büyük zorluk olarak tanımlamıştır. Çünkü Türkiye'de kamp dışında yaşayan Suriyelilerin çoğunluğu ekonomik açıdan tehdit altındadır ve düzenli bir destek alamamaktadır (Dorman, 2014).

Suriyeli öğrencilerin büyük bir bölümü, hem eğitim hem de diğer alanlardaki ihtiyaçlarını giderebilmek için sosyo-ekonomik desteğe ihtiyaç duymaktadır

(ÇOÇA, 2015). Bu nedenle Suriyeli aileler, konut, gıda ve sağlık harcamalarından kalan parayla eğitime bütçe ayırabilmektedir. Çünkü aileler, eğitime her üç ayda bir 150 TL ve ulaşım içinde aylık 50-100 TL kaynak aktarmak durumunda kalmaktadır (Dorman, 2014). Ulaşımaya kaynak ayrılmasının nedeni öğrencilerin çoğunun eğitim aldıkları GEM'lerden uzakta yaşamalarıdır (Aras ve Yasun, 2016). Çünkü şehirlerde kısıtlı sayıda GEM bulunmaktadır ve bunlar genelde yürüme mesafesinde olmamaktadır (Duman, 2016). Fakat özellikle sosyoekonomik durumu zayıf olan aileler çocukların okula ulaşımı için kaynak ayıramamaktadır ve bu nedenle çocuğu okula gönderememektedir (Coşkun ve Emin, 2016). Ayrıca yoksulluk içinde olan Suriyeli aileler eğitim masraflarını karşılayamadıklarını ifade etmektedir ve eğitimi kendi çocukları için lüks olarak tanımlamaktadır (Harunoğulları, 2016). Maddi sıkıntı çeken aileler, özellikle kızların eğitimini bir öncelik olarak görmeyebilmektedir (Sinclair, 2007).

Türkiye sınırları içinde çok fazla sayıda Suriyeli sığınmacıları barındırmaktadır ve Türkiye uzun bir süre tek başına Suriyeli çocuklara verilecek eğitim masraflarını finanse etmiştir ve yönetmiştir (Jalbout, 2015). Suriyeli geçici sığınma altında bulunan bireylere yönelik Türkiye 11,4 milyar avrodan daha fazla kaynak ayırmıştır (Akpınar, 2017). Türkiye'nin bu katkısı Suriye krizine yönelik yapılmış en büyük katkıyı temsil etmektedir (HRW, 2015). Bununla birlikte kamp içinde yaşayan mülteciler ücretsiz bir şekilde eğitim imkânından yararlanmaktadır (Döner, 2016) ve Türkiye kendi vatandaşlarına sunduğu şartlı eğitim yardımından Suriyeli öğrencilerin de yararlanmasını sağlamıştır (UNHCR, 2017b). Suriyeli çocuklar tüm kamu okullarına ve eğitim olanaklarına ücretsiz erişim imkânlarına sahip olmalarına rağmen maddi imkânlar nedeniyle bu çocuklar okula kaydolmamaktadır veya okula devam konusunda sorunlar yaşanmaktadır. Bu nedenle kaliteli sürdürülebilir bir eğitimi sağlayabilmek için uluslararası yardım gereklidir (Jalbout, 2015). Çünkü devlet okullarının parasız olmasına rağmen ekonomik anlamda Suriyeli ailelerin kararını etkileyecek okul malzemesi, etkinlik ücreti gibi masraflar ortaya çıkmaktadır (HRW, 2015).

Eğitim krizinin neden olduğu sorunlardan bir diğeri de çocuk işçiliği ve erken yaşta evliliğidir (Tanrıku, 2017; Watkins ve Zyck, 2014). Göçmen çocuklar ailelerini geçindirecek para kazanmak için okuldan ayrılmaktadır (Ereş, 2016).



Çünkü genelde bu çocuklar, anne veya babadan en az birini yitirmiştir ve ekonomik sıkıntılar yaşamaya devam etmektedir. Ayrıca bu aileler çocuğun emeğine ve gelirine ihtiyaç duymaktadır (Harunoğulları, 2016). Bazı çocuklar 10 yaşında bile sanayilerde, pazarlarda veya tarlalarda çalışmak durumunda kalmaktadır. Hatta başarılı öğrenciler bile ailelerine yardımcı olmak için okuldan ayrılıp sokağa gitmektedir (UNICEF, 2015). Çocuk işçiliğinin yaygın olmasına rağmen bu çocukları okula kazandırmak için Türkiye’de yoğun bir çaba olduğu da bir gerçektir (Del Carpio ve Wagner, 2015). Bununla birlikte çocuk dilenciliği oldukça yaygındır ve okul içinde bile çocukların okul personelinden dilendiği görülebilmektedir (Emin, 2016). Ayrıca gün geçtikçe çocuk işçilerin ve dilencilerin sayısı artmaktadır (Döner, 2016). Hatta 18 yaşının altında bulunan çocukların işe yerleştirilme ihtimallerinin Suriyeli yetişkinlerden yüksek olduğu gözlemlenmektedir (Erdoğan ve Ünver, 2015). Bununla birlikte kız çocukları ise ailelerin maddi zorlukları nedeniyle evlendirilmektedir (Dorman, 2014; Emin, 2016; Tanrıku, 2017) veya evde bakıma muhtaç biri olduğunda kız çocukları bu bakımla ilgilenmek için evde bırakılmaktadır (Taştan ve Çelik, 2017).

Finansman eksikliği, eğitimin koruyucu, direnç kazandırma ve ileriye dönük diğer özelliklerini zayıflatmaktadır (Martinez, 2013). Uluslararası arenaya bakıldığında eğitim finansal açıdan en az yardım edilen sektör konumundadır. Eğitime ayrılan yardımlar, toplam yardımların 2010 yılında %2,3’ünü, 2011 yılında %1,3’ünü, 2012 yılında ise %1,1’ini oluşturmaktadır. Bu durumu giderek düşen bir eğilim göstermiştir ve %1’lik rakamlar 2013 yılında da devam etmiştir. Aynı şekilde eğitimden kopmalarına rağmen Suriyeli çocuklara bunun için çok az bir kaynak aktarılmıştır (Martinez, 2013). UNHCR 2010 yılında toplam bütçesinin %4’ünü eğitime ayırmıştır (Dryden-Peterson, 2011).

Suriye’de 2011 yılında çıkan olaylardan sonra da UNHCR 2012 yılında toplam bütçesinin sadece %4’ünü eğitime ayırmıştır (Bircan ve Sunata, 2015). Ayrıca yaklaşık dört milyon Suriyeli çocuğun bir sene boyunca eğitime erişimini sağlamak için 1,4 milyar dolar kaynak ihtiyacı gerekmektedir (UNICEF, 2016). Bununla birlikte Suriyeli çocukların %80’nin Türk eğitim sistemine entegre edilmesi için en az 40 bin öğretmene ihtiyaç vardır. Bu durumda sadece öğretmenlere verilecek maaşın yıllık maliyetinin 700 milyon avro civarında olacağı

düşünülmektedir (Erdoğan, 2017, s.25). SETA'nın (2017) raporuna göre Suriyelilerin eğitimi için Türkiye'de ihtiyaç duyulan derslik sayısı 26.615'tir ve bu ihtiyacın 2.510 dersliğinin inşaatını Avrupa Birliği üstlenmiştir. Kısacası Suriyeli öğrencilerin maliyetlerin büyük bir çoğunluğunu Türkiye karşılanmaktadır ve devlet okullarında bulunan Suriyeli öğrenciler Türk öğrencilerle aynı haklardan yararlanmaktadır (Taştan ve Çelik, 2017). Bu nedenle kaynakların bu kadar sınırlı olduğu bir ortamda, Millî Eğitim Bakanlığı'nın bütçesini ve kurumsal kapasitesini artırmak için uluslararası bağışçıların mali taahhüdü gerekmektedir (Bircan ve Sunata, 2015). Bu kapsamda Türkiye'de Avrupa Birliği desteğiyle Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonu Projesi (PICLES) 2016 tarihinde başlatılmış olup Avrupa Birliği iki yıl süreli bu proje için 300 milyon avro kaynak ayırmıştır (Taştan ve Çelik, 2017).

**Eğitim sistemleri arasındaki uyumsuzluklar.** Suriyeli öğrencilerin Türk okullarına kayıt olmasının önünde engel bulunmamaktadır. Ancak Suriyeli öğrenciler daha çok kendileri için oluşturulan ve Suriye müfredatının düzenlenmiş müfredatının uygulandığı GEM'lerde eğitim almayı tercih etmektedir (UNICEF, 2015). Fakat GEM'lerin eğitim kalitesi tartışılmaktadır ve eğitimde ikili bir yapı oluşturmaktadır. Bu durum denklik problemini ortaya çıkarmaktadır ve denkliği sağlamak amacıyla öğrencilere denklik sınavı yapılmaktadır (Özer vd., 2016). Diğer bir ifadeyle GEM'lerde okuyan veya okula gidemeyen Suriyeli öğrencilere sınav yapılarak diploma denkliği verilmektedir (Duman, 2016).

Bazı aileler ve çocuklar ise Türkiye'de kendilerine sunulan eğitim fırsatlarından haberdar değildir (Aras ve Yasun, 2016). Bununla birlikte Suriye müfredatının ve Suriye eğitim sertifikalarının tanınmasıyla ilgili bazı problemler bulunmaktadır. Bu engelleri aşmak için ortaya bazı çözümler konulmuştur. Örneğin 9 ile 12. sınıflar arasında Libya eğitim müfredatı izlenmektedir (Beste, 2015). Fakat bu durum ders kitaplarına erişim ve Suriye ile Libya müfredatından kaynaklı bazı uyumsuzlukların ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Kirişçi, 2014). Ayrıca bazı aileler bu şekilde alacakları bir sertifikanın veya belgelendirmenin sonucunda, kendi ülkelerine döndüklerinde siyasi anlamda cezalandırmaya sebep olacağından korkmaktadır (Culbertson ve Constant, 2015).

Suriyeli öğrencilerin yabancı kimlik numarası bulunmaması fakat yabancı tanıtma belgesi bulunması durumunda, kayıtları e-Okul sistemi yerine YÖBİS'e yapılabilmektedir. YÖBİS aracılığıyla bu öğrencilerin devam, ders notları, karne, tasdikname ve diploma bilgilerine erişilmektedir ve kimlik numarası alındığı takdirde bu öğrenciler e-Okul sistemine aktarılmaktadır (Emin, 2016). Ayrıca Türkiye'de okula kaydolmak isteyen Suriyeli öğrencilerin birtakım belgelere sahip olması gerekmektedir (Şensin, 2016). Bu belgelerden kimlik belgesi henüz hazır olmayan öğrenciler "misafir" öğrenci statüsünde okula kaydolmaktadırlar (BMMYK, 2017). Fakat yine de uygulamada farklı ilçelerde farklı prosedürler göze çarpmaktadır ve Suriyeli nüfusu kalabalıklaştıkça ilçelerin sorunlarla baş edebilme becerisinin zayıfladığı gözlemlenmektedir. Bazı ilçelerde uygulamada gerekli olmayan belgeler istenmektedir ve bu durum sorunların artmasına neden olmaktadır (ÇOÇA, 2015).

Bu öğrenciler bazı olağan dışı durumlar yaşamışlardır ve eğitimlerine bir süre ara vermek durumunda kalmışlardır. Bu nedenle bu öğrencilerin kaçınıcı sınıfa gideceği konusunda sorunlar yaşanmaktadır. Bu durum 2014/21 sayılı Genelgede yer alan kayıt şartlarından bazılarının sağlanamadığı veya gerekli belgelerin ve diplomanın eksik olması durumunda da yaşanabilmektedir (Levent ve Çayak, 2017). Ayrıca eğitime ara verme durumu öğrencilerin yeni bir hayata başlamasını ve toplumla bütünleşmesini etkilediği gibi öğrencilerin ruhsal sağlığını da etkilemektedir (Briggs, 2011).

Bununla birlikte Suriye'de Türkiye'nin aksine lise eğitiminin zorunlu değildir (Taştan ve Çelik, 2017) ve Türkiye'de okullarda karma eğitim uygulaması mevcuttur. Fakat Suriye'de eğitim cinsiyete göre ayrılarak verilmektedir (Ercoşkun, 2015). Bu nedenle Suriye müfredatına göre eğitim alan öğrenciler, Türkiye'deki sosyal yaşama uyum sağlamakta daha fazla zorluk çekmektedirler (Kirişçi, 2014). Ayrıca UNICEF (2014) raporunda da belirtildiği gibi kız çocuklar ile engeli olan çocukların okula kayıt oranları çok düşüktür ve bu çocuklar ya okuldan ayrılmaktadır ya da okula gitmemektedir. Bununla birlikte Suriyeli aileler kız çocuklarının okullarda hijap giymesini istemektedir (Nielsen ve Grey, 2013). Ayrıca Türk öğretmenler, uzun süre okula gitmeyen ve Türkçe bilmeyen öğrencilerle baş etme konusunda yeterli donanıma sahip değildirler (Jalbout, 2015).

Türkiye’de bulunan Suriyelilerin beceri ve vasıflarının ne olduğuna yönelik veri eksikliği de bulunmaktadır. Başka bir ifadeyle GEM’lerde çalışan Suriyeli öğretmenlerin nitelikleri, çalışma koşulları, mesleki performansları GEM’lerin işleyişini etkileyebilmektedir (Emin, 2016). Ayrıca öğretmenler, mülteci öğrencilerin yaşadığı eğitim sorunlarının üstesinden gelebilecek mesleki hazırbulunuşluğa sahip değildirler (Erdem, 2017). Bununla birlikte GEM’ler MEB denetiminde olmasına rağmen MEB tarafından GEM’lerde çalışan Suriyeli gönüllü öğretmenlere ödeme yapılmamaktadır (HRW, 2015). Suriyeli gönüllü öğretmenler genelde sivil toplum kuruluşlarından belirli bir miktar yardım almalarına rağmen bu yardımlarda bir standart söz konusu değildir (Coşkun ve Emin, 2016). Ayrıca bu öğretmenler, iş güvencesine sahip olmadığı gibi herhangi bir özlük hakkına da sahip değildir (Duman, 2016). Bu durum öğretmenlerin düşük ücret almasına sebep olmaktadır ve bu nedenle gönüllü öğretmenler ya öğretmenliği bırakmaktadır ya da ikinci bir iş bulmak durumunda kalmaktadır. Ayrıca Suriyeli öğretmenlerin diplomaları ve öğretmen yeterliklerinin tespitinde de sorunlar yaşanmaktadır (Balkar vd., 2016). Bununla birlikte öğretmenlerin mülteci öğrencilerin eğitimi için psikososyal destek ve travma ile mücadele konularında ek destek almaları gerekebilir (Aras ve Yasun, 2016).

**Suriyeli öğrencilerin psikososyal durumları.** Mültecilerin yaşamlarında karşılaştıkları zorluklarda, acılarda, stres kaynaklarında ve psikolojik tepkilerde benzer noktalar bulmak oldukça mümkün bir durumdur. Fakat mültecilerin yaşadığı bu stres kaynakları göç etmek zorunda kalmadan önce başlamaktadır (Bugay vd., 2016). Mülteci ve sığınmacılar kendi ülkelerinde şiddetli çatışma, zulüm, iç savaş, aile bireylerinden zorla ayrılma, tecavüz, işkence gibi travmatik olaylar yaşayabilirler (Stewart vd., 2015). Ayrıca mülteciler göç etmeye karar verdikleri andan itibaren de bir sürü zorlukla karşılaşmaktadır ve bu zorluklar yeni ülkeye yerleştikten sonrada devam etmektedir. Hatta bazı araştırmalar, travma sonrası stres tepkilerinin yeni bir ülkeye yerleştikten sonra da sürebileceğini ve daha da şiddetlenebileceğini göstermektedir (Bugay vd., 2016).

Psikolojik ve sosyal gelişimlerinde kritik bir dönemde olan çocuklar için mültecilik deneyimi daha da zorlayıcı bir durumdur (Anderson vd., 2004). Mülteci çocukların çoğu psikolojik sağlıklarını ciddi şekilde etkileyen şiddet durumuyla

karşı karşıyadır. Bu durum ev sahibi ülkelerin mülteci çocuklar ve ailelerin ihtiyaçlarını karşılamasını güçleştirmektedir (Jarkman-Björn, 2013). Bu nedenle birçok çalışma, mültecilerin, depresyon, intihar, psikoz, travma sonrası stres bozukluğu ve genellikle geçmişteki fiziksel veya psikolojik travma ile doğrudan ilişkili olan madde kötüye kullanımı gibi psikiyatrik bozukluklar açısından daha yüksek risk altında olduklarını bildirmektedir (Adams vd., 2004). Ayrıca 2008 yılında Iraklı mültecilerin %8,4'ü psikososyal zorluklar ve ruhsal rahatsızlıklar bildirildiği için UNHCR tarafından mülteciler için ruhsal ve psikososyal destek programı (MHPSS) oluşturulmuştur (Harrison vd., 2013).

Mültecilerin yaşadığı zorluklar arasında temel ihtiyaçlara erişememe, arkadaş veya aileden ayrılma ya da kaybetme, şiddete maruz kalma, tehdit edilme gibi durumlar ile eğitim ve öğretim gibi günlük yaşam aktivitelerine devam edememek yer almaktadır. Göç sonrası süreçte ise mülteciler yaşamı tehdit eden durumları atlattmış olmalarına rağmen çevresel yeterlik, temel ihtiyaçlar için yeterli fon eksikliği, sosyal izolasyon ve sosyal destek eksikliği, ırkçılık ve kötü muamele gibi zorluklarla karşılaşmaktadırlar (Khawaja, White, Schweitzer ve Greenslade, 2008). Bununla birlikte göç sonrası süreçte çocuklar kültürel stres ve aile yoksulluğu ile karşı karşıya kalmaktadır. Ayrıca bu çocuklar yeni bir dil öğrenmek, kültürel kimliklerini yeniden tanımlamak, toplumsal izolasyon, ayrımcılık ve ön yargılar ile baş etmek durumundadır (Kirmayer vd., 2011). Mülteciler bazıları yaşadığı bu zorlukların ve acıların üzerinden zamanla gelebilmelerine karşı bazıları hiçbir zaman kurtulamayabilir. Hatta çoğunluğu travma yaratan bu deneyimlerinden kurtulmak için enerjilerinin çoğunu bu duruma ayırmak durumunda kalmaktadırlar (Özer, Şirin ve Oppedal, 2015). Bunlar gibi nedenlerden dolayı göç yaşayan çocuklar diğer akranlarına göre travma sonrası stres bozukluğu, depresyon ve anksiyete sorunları, arkadaş ilişkilerinde problemler, hiperaktivite, düşük benlik saygısı gibi duygusal ve davranışsal sorunları daha fazla yaşamaktadır (Polat-Uluocak, 2009).

Çocuklar da göç öncesi, göç sırası ve göç sonrası dönemde ciddi strese neden olan deneyimler yaşayabilirler. Kendi ülkelerinde aile üyelerinden ayrı tutulabilirler, yiyecek ve sudan yoksun bırakılabilirler, zulümlere şahitlik edebilirler ve zulüm yaşayabilirler. Göç sırasında bakımını sağlayanlardan ayrılabilirler,

şiddete maruz kalabilirler, zorlu yaşam koşulları deneyimleyebilirler, kötü beslenebilirler, hastalanabilirler, cinsel şiddete uğrayabilirler veya gelecek kaygısı yaşayabilirler. Ev sahibi ülkeye geldiklerinde ise sosyal dışlanma ve ayrımcılıkla karşılaşabilirler, yeni kültüre uyum sağlamak zorunda kalabilirler, yeni dilde eğitim almak durumunda kalabilirler (Measham vd., 2014). Göç sonrası ortaya çıkan ekonomik ve sosyal güçlükler ile yabancılaşma da göçmenler üzerinde ruhsal problemlere neden olabilmektedir (Lindercrona, Ekblad ve Hauff, 2008).

Göç ile birlikte aile ilişkilerinin, arkadaşların, kabul edilebilir ekonomik durumun, istihdam olanağının ve kişinin dünya görüşüne saygının eksik olması durumunda ruhsal problemlerin ortaya çıkma riski daha da artırmaktadır (Lindercrona, vd., 2008). Ayrıca göç çocukların eğitim sürecine yansıyabilmektedir ve çocuklarda çeşitli uyum sorunlarının ortaya çıkmasına neden olabilmektedir (Kaştan, 2015). Bu nedenle mülteci çocukların psikososyal desteğe çok fazla ihtiyaç duyduğu söylenebilir. Fakat bu tür desteğe ulaşmada zorluklar ortaya çıkabilmektedir (Balkar vd., 2016). Mülteci çocukların yaşadıkları travmatik durumların üstesinden gelebilmeleri için onlara psikososyal destek sağlanması oldukça önemlidir (Uzun ve Bütün, 2016). Çünkü mülteci çocuklar yaşadıkları zorluklar nedeniyle risk altındadır ve travma sonrası stres bozukluğu, depresyon, duygusal ve davranışsal sorunlar, uyku sorunları, kabuslar, dikkatsizlik, sosyal çekinme, tıbbi olarak açıklanamayan semptomlar yaşayabilirler (Measham vd., 2014).

Suriyeli çocuklarda meydana gelen olaylar nedeniyle maddi ve manevi kayıplar yaşadıklarından dolayı psikolojik olarak savaştan olumsuz olarak etkilenmişlerdir. Bu nedenle bu çocuklar korku, umutsuzluk, yalnızlık, çaresizlik, güvensizlik gibi duyguları yoğun olarak yaşamaktadır (Harunoğulları, 2016). Çocuklar, göç sürecinde yaşanan deneyimlerden kaynaklanan ve fiziksel, zihinsel, kültürel ve sosyal gelişimlerinin bozulmasına neden olan durumlardan dolayı genellikle depresyona maruz kalırlar, intikamcı davranışlara ve çatışmaya girerler, kaygı ve yalnızlık yaşarlar (Aras ve Yasun, 2016). Bununla birlikte araştırmalar, mültecilerin yerli halka oranla travma sonrası stres bozukluğu, depresyon, psikosomatik belirtiler gibi psikolojik rahatsızlıkları on kata kadar daha fazla yaşadıklarını ortaya koymaktadır (Kirmayer vd., 2011).

Özer ve arkadaşları (2015) tarafından yapılan araştırmada Suriyeli çocukların %74'ünün yakınlarını veya değer verdikleri kişileri kaybetme durumunu yaşadıkları ortaya konulmuştur. Bununla birlikte bu çocukların %60'ı hayatlarını tehlikede hissettikleri olaylar yaşamışlardır ve %30'u ailelerinden ayrılmak durumunda kalmışlardır. Araştırmanın sonucunda çocukların %60'ı depresyon, %45'i travma sonrası stres bozukluğu, %22'si saldırganlık, %65'i psikosomatik belirtiler nedeniyle işlev düzeyi ciddi anlamda azaldığı ortaya konulmuştur. Ayrıca birçok çocuk iki ya da daha fazla ruhsal rahatsızlık durumlarından mustarip duruma gelmiştir. Bununla birlikte M.M. Erdoğan ve arkadaşları (2017) tarafından yapılan araştırmada da katılımcıların %60'ı bir akrabasını %25'i ise bir arkadaşını kaybettiğini ifade etmiştir.

Uğurlu (2015) tarafından yapılan araştırmada da Suriyeli çocukların birçok psikolojik belirtiyeye sahip olduğu ortaya konulmuştur ve travma sonrası stres bozukluğu, anksiyete, depresyon gibi belirtiler gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Sağaltıcı (2013) tarafından yapılan araştırmada ise Suriyeli sığınmacıların travmaya maruz kalma oranının %98 olduğu, travma sonrası stres bozukluğu tanısı alma oranının %30,7 olduğu ortaya konulmuştur. Bununla birlikte psikolojik durumları itibarıyla kamp dışındaki sığınmacıların kamp içindeki sığınmacılara göre daha iyi durumda oldukları söylenebilir. Bunun nedeni olarak kamp dışındakilerin günlük faaliyetlerde daha sık yer alması gösterilebilir (AFAD, 2014).

Mülteciler, sadece geçmişte yaşadıkları kayıplardan ve travmatik deneyimlerden değil yeni yerleştikleri ülkede de çeşitli zorluklarla yüzleşmek durumundadır (Ehnholt ve Yule, 2006). Bu nedenle Suriyeli çocuklar Türkiye'de psikolojik olarak üzerinden gelmesi gereken çeşitli durumlarla karşılaşmaktadırlar. Bunlardan bazıları kimlik kazanma sorunu, toplumsal ve kültürel uyumsuzluk, ötekileştirilme, hor görülme, dışlanma problemidir (Harunoğulları, 2016). Ayrıca Ehnholt ve Yule'e (2006) göre göç sonrası stres yaratan durumlar, sığınma süreci, yasal olarak göçmenlik kazanabilme, sığınma durumu, işsizlik, sık yer değiştirme, dil sorunu, sosyal izalasyon, ırkçılık, yeni bir kültüre uyum sayılabilir. Benzer şekilde Demirbaş ve Bekaroğlu (2013) göç sonrası stres etmenlerini, gelecekle ilgili belirsizlik, sosyal yaşam korkusu, ekonomik nedenler, sosyal yalnızlık, geçmişe özlem, kamp hayatı, kültürel faktörler, dil engeli olarak sıralamıştır. Tüm

bu durumlar genç mültecileri psikolojik semptom geliştirme konusunda daha savunmasız yapmaktadır (Ehnholt ve Yule, 2006). Bununla birlikte Türkiye’de devlet okullarına kayıt yapmak isteyen Suriyeli öğrencilerin, yöneticilerin isteksizliği, akran zorbalığı, okul personeli, aileler ve öğrenciler tarafından dışlanma, ötekileştirme gibi durumlara maruz kalmasının okula uyum sürecini zorlaştıran unsurlar olduğu söylenebilir (Coşkun ve Emin, 2016).

Mültecilerin yaşadığı zorluklarla başa çıkmak için kullandığı stratejiler; 1) dine bağlanma ve Allaha sığınma, 2) sosyal destek ağlarının kullanılması ve 3) bilişsel açıdan yaşanan durumun tekrar gözden geçirilmesi ve umutlar üzerine yoğunlaşmaktır (Khavaja vd., 2008). Etnokültürel ve dini grupların uyum için çalışmaları, toplumsal uyuma yönelik politikaların ve fırsatların varlığı, yoksulluk, ayrımcılık ve ırkçılık gibi durumlar ile başa çıkmalarına yardımcı olan sosyal destek ve göçmenlik geçmişi bulunan rol modellerin olması da mültecilerin topluma uyum sağlamalarına yardımcı olabilmektedir (Kirmayer vd., 2011). Son olarak mültecilerin yerleştiği çevre de mültecilerin ruh sağlığı açısından önemli bir unsurdur (Lindercrona vd., 2008).

Mülteciler için psikososyal destek de giderek artmaktadır ve yoga, kadın ve erkekler için akran desteği grupları, nakış ile hikâye işleme, farkındalık artırma grupları gibi faaliyetler gerçekleştirilmektedir. Mülteciler için oluşturulan psikososyal destek hizmetleri, eğitim, toplumun mobilizasyonu ve yaşam aktivitelerine giderek daha fazla entegre edilmektedir (Harrison vd., 2013). Bunlarla birlikte çocukların ve gençlerin psikolojik sağlığı için önem taşıyan faktörler arasında aile birliği, aile desteği, ailenin ruhsal sağlığı, özsaygı, olumlu mizaç, uyum sağlama, akran ve sosyal destek yer almaktadır (Jarkman-Björn, 2013). Eğitim, yerinden olmuş ve genellikle travma geçirmiş mülteci çocukların psikososyal ihtiyaçlarını karşılamaya yardımcı olur, grup aktiviteleri sağlar, gelecekte beklentileri yükseltir (UNHCR, 1995). Bununla birlikte okul, mülteci çocuklara akran desteği sisteminin oluşturulması için uygun bir alandır (Özer vd., 2015) ve yeni girilen çevreye uyum sağlamak için uygun bir ortam sumaktadır (Polat-Uluocak, 2009).

Savaş psikolojisini yaşamış ve ülkelerini terk etmek durumunda kalmış çocuklar, oyun ve ders aracılığıyla duygusal dengeyi yeniden kazanabilirler. Bu



nedenle okul, çocukların dikkatini çekebilir, yaratıcılıklarını teşvik edebilir ve sosyal beceriler ile sorumluluk duygusu geliştirmeye yardımcı olabilir. Bununla birlikte öğretmenler eğitimden geçirilerek çocukların, duygusal sorun belirtilerini arayabilir, yaşadıkları deneyimlerin üstesinden gelmelerine yardım edebilir, özel bireysel ilgi gerektirenleri belirleyebilirler (UNHCR, 1995). Ayrıca okul, çocukların toplumsallaşmasına katkıda bulunan ve gelişimlerine yardımcı olan güvenli bir ortamdır. Okulların bu işlevlerini yerine getirebilmesi için, öğrencilere uyum sürecinde destek olunması gerekmektedir ve akranları tarafından dışlanma, ayrımcılık gibi durumlara maruz kalmamaları gerekmektedir (Keskinlik-Kara ve Şentürk-Tüysüzer, 2017). Çünkü entegrasyon sürecinde travmatik deneyimlerle birlikte yaşanan sorunlar onları daha kırılgan yapabilmektedir (Jarkman-Björn, 2013).

Mültecilere sağlanan sosyal destek, yeniden yerleşme, göçle gelen yalnızlık ve stresli durumlarla başa çıkma konusunda önemli bir kaynaktır (Stewart vd., 2015). Bu bağlamda okul veya üniversite çatısı altında bulunmakta mültecilerin dayanıklılığını artıran koruyucu bir etkidir (Gakuba, 2011; akt. Bugay vd., 2016). Bununla birlikte mülteci çocukların okula uyumunu artırmak için çocuğun durumu hakkında aileden bilgi almak ve aile ile eşgüdümlü çalışmak gerekmektedir (Bugay vd., 2016). Fakat yerinden edilmiş ve savaşta olan Suriyelilere ruhsal ve psikolojik destek sağlamak kolay değildir (Harrison vd., 2013). Çünkü bu çocuklar, savaş deneyimlerini birinci elden yaşamıştır ve şiddet, psikolojik sorunlar, erken yaşta evlilik ve silahlı gruplara katılma gibi risk içeren durumlarla karşı karşıyadır (UNICEF, 2017). Ayrıca okul çağında bulunan çocuk ve ergenler zorunlu göçe maruz kaldıkları zaman diğer gruplara nazaran daha da savunmasız hale gelmektedirler (Bugay vd., 2016). Çünkü göç süreci en çok çocukları etkilemektedir ve çocuk ile ergenlerin ruh sağlığı üzerinde çeşitli risk ve zararlara neden olmaktadır (Kaştan, 2015).

### **İlgili Araştırmalar**

Bu bölümde ilgili alan yazında yer alan Suriyeli öğrencilerin eğitim ilgili çalışmalara yer verilmiştir ve bu çalışmalar sırasıyla Suriyeli öğrencilerin eğitim süreçleri, Suriyeli öğrencilerin eğitim süreçlerinde yaşanan sorunlar ve okula uyum başlıkları altında derlenmiştir. Değişkenlere ilişkin olarak yapılmış çalışmalar ele

alınırken öncelikli olarak kronolojik sıra gözetilmiştir. Ancak bununla birlikte anlamsal bütünlüğün oluşturulmasına ve çalışmanın araştırmanın amacına uygunluk düzeyine de dikkat edilmiştir. Son olarak literatürde konuyla ilgili araştırma sayısının sınırlı olması nedeniyle sadece Suriyeli öğrencilerin okula uyumuna bakılmamış olup diğer örneklem grupları ile yürütülen çalışmalara da yer verilmiştir.

**Suriyelilerin eğitim süreçleri ile ilgili çalışmalar.** Mültecilerin eğitimi konusu 1960'lardan beri UNHCR (1995, 2001, 2008 (BMMYK), 2014, 2015, 2016, 2017a, 2017b) tarafından kapsamlı bir şekilde ele alınmaya çalışmaktadır ve bu kuruluşun bu konuda yaptığı çalışmalar mevcuttur. Bununla birlikte mültecilerin eğitimiyle ilgili olarak Dryden-Peterson (2011) tarafından yapılan çalışmada, mültecilerin eğitim yoksunluğu ve bu konuda yaşanan zorluklar genel çerçevede ortaya konulmuştur ve bu konunun aciliyetine vurgu yapılmıştır. Benzer şekilde Sinclair (2007) yaptığı çalışmada acil durumlarda eğitim hizmetlerinin nasıl ele alınması gerektiğini ortaya koymaya çalışmıştır. Suriyeli öğrencilerin eğitim süreçlerini ele alan çalışmalar incelendiğinde, bu konunun 2014 yılında yapılan 2014/21 sayılı yönerge düzenlemesine kadar yeterince gündemde olmayan bir konu olduğu, fakat bu tarihten sonra hem araştırmacıların hem de ulusal ve uluslararası kurum ve kuruluşların ilgisini çeken bir konu olduğu göze çarpmaktadır. Özellikle UNICEF (2014, 2015, 2016, 2017) bu tarihten sonra Suriyeli öğrencilerin eğitim hizmetlerine yönelik raporlar yayınlamıştır. Bununla birlikte konu ile ilgili araştırmacıların ve araştırma kuruluşlarının yaptığı çalışmalar da mevcuttur.

Bu konudaki en önemli çalışmalardan birisi olan ve Suriyeli öğrencilerin eğitim hizmetlerine erişimini konu edinen bir çalışma Dorman (2014) tarafından yapılmıştır. Dorman tarafından yapılan araştırmanın amacı, kamp dışındaki Suriyelilere sağlanan eğitim olanaklarının, bu eğitimlerin kalitesinin, Suriyelilerin eğitimi önündeki engellerin ve Suriyelilerin ne tür psikolojik ve eğitsel desteğe ihtiyacı olduğunun ortaya konulmasını sağlamaktır. Araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Araştırmanın nitel kısmında Millî Eğitim Bakanlığı'ndan bir kişi ile uluslararası örgütlerden, uluslararası sivil toplum kuruluşlarından ve Türkiye'deki Suriyelilerle çalışan sivil toplum kuruluşlarından 18

kişi ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın nicel verileri hane halkına yapılan anketlerle toplanmıştır ve bu anketlere 50 Türk, 50 Suriyeli olmak üzere 100 kişi katılmıştır. Araştırma sonucunda, Suriyelilerin kentlerde okula katılım oranının düşük olduğu, dil engelinin eğitim kalitesini düşürdüğu, ilkokuldan sonra okul seviyesi yükseldikçe katılım oranın düştüğu ortaya konulmuştur. Bununla birlikte eğitimin önündeki engellerin dil engeli, maddi engeller, okula kayıt sorunları, kalabalık sınıflar ve okulun uzaklığı olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca Suriyelilerin ve Suriyelilerle çalışan eğitimcilerin psikolojik desteğe ihtiyaç duyduğu ve Türkiye’de bulunan Suriyeli kızların maddi imkânsızlıklar nedeniyle erken evlendirildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bir diğer araştırma Bircan ve Sunata (2015) tarafından yapılmıştır. Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de bulunan Suriyeli öğrencilerin mevcut eğitim durumlarını değerlendirmektir. Bu çalışmada verilerin elde edilmesinde AFAD ve BMMYK’nın kaynak ve araştırmalarından yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda mültecilerin ilkokul sonrası eğitime erişiminin düşük düzeyde olduğu, eğitim ihtiyaının hem kamplarda hem de kamp dışında ele alınması gerektiği, mültecilerin dil öğrenmesinin önemli olduğu, mülteci öğrencilerin psikolojik destek ihtiyaının olduğu, mültecilere yönelik özel eğitim konusunun çok fazla göz ardı edildiği, erkek çocukların iş gücü piyasasına, kız çocukların ise erken evlilik riski taşıdığı ortaya konulmuştur. Ayrıca mültecilerin eğitimi için ekonomi desteğe ihtiyaç duyulduğu ve bunun için yerel, ulusal ve uluslararası kuruluşların birlikte hareket etmesi gerektiğinin altı çizilmiştir.

Yiğit (2015) tarafından yapılan tez çalışmasının amacı, Türkiye’de bulunan geçici korum altındaki çocuklara sunulan eğitim uygulamalarını ve bu uygulamalar sonucunda ortaya çıkan sorunları belirlemek ve konuyla ilgili beklenti ve çözüm önerilerini ortaya koymaktır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik yaklaşım kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları, amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiş olup Kırşehir ve Nevşehir illerindeki ortaokullarda öğrenim gören 27 geçici koruma altındaki öğrenci ile bu öğrencilerin öğrenim gördüğu okullarda görev yapan 28 öğretmen ve 9 okul yöneticisinden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda, geçici koruma altındaki öğrencilere yönelik uygun bir eğitim politikasının olmadığı, bu öğrencilere yönelik hazırlanmış eğitim programının bulunmadığı, bu öğrencilerin uyum sorunları olduğu, öğretmenlerin çok kültürlü

eğitim konusunda bilgilerinin olmadığı ve bu öğretmenlere bu konuda eğitim verilmediği görülmüştür. Ayrıca geçici koruma altındaki öğrencilerin eğitim haklarından yararlanabilmelerine rağmen ciddi sorunlar yaşadıkları ortaya konulmuştur.

Dryden-Peterson (2015b) tarafından hazırlanan raporun amacı, sığınmacıların ilk yerleştikleri ülkelerde yaşadıkları eğitim tecrübelerine odaklanmak ve yerleştikten sonra eğitim için önemli olan durumları tanımlamaktır. Araştırmada veriler UNHCR'nin verileri, mültecilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ve alan bazlı çalışmalarla toplanmıştır. Raporun sonucunda, mültecilerin karşılaştıkları sorunların ülkelere göre farklılık gösterebilmesine rağmen, mülteci çocukların ev sahibi ülkelerde bile yasal hakkı olan eğitimden mahrum kalabildikleri, dil engeli yüzünden eğitime erişimde sorunlar yaşayabildikleri, kalitesiz (yetersiz öğretmenler, materyal eksikliği, kalabalık sınıflar vb.) eğitime maruz kalabildikleri ve ayrımcılık yaşayabildikleri ortaya konulmuştur.

Şensin (2016) tarafından yapılan tez çalışmasının amacı, sınıf öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilerin eğitim sürecine dâhil edilmesine yönelik görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden betimsel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları Bursa ilinde görev yapan 23 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış olup verilerin analizi için NVivo 11 paket programına aktarılan verilerin içerik analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda, Suriyeli öğrencilerin eğitim sistemine entegre olmasında çeşitli aksaklıkların olduğu görülmüştür ve sınıf öğretmenlerinin bu uygulamalara karşı olumsuz tutum takındıkları saptanmıştır. En önemli problemin ise Suriyeli öğrencilerin ve ailelerin dil bilmemesi olduğu ortaya konulmuştur. Bu kapsamda sınıf öğretmenlerinin, Suriyeli öğrencilerin ülkemizde eğitim almasının uygun olmadığı, Suriyeli velilerle sorun yaşadıkları, Suriyeli öğrencilerin savaştan olumsuz olarak etkilendikleri, diğer öğrencilerin Suriyeli öğrencileri kabullendikleri, Suriyeli öğrenciler için sınıfta çeşitli uyarlamalar yaptıkları yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür.

Emin (2016) tarafından SETA adına hazırlanan raporun amacı, Suriyelilerin eğitim ihtiyacını ortaya koymak ve Türkiye tarafından sunulan eğitim hizmetlerinin analizini gerçekleştirmektir. Araştırma nitel araştırma yöntemleriyle yürütülmüştür.

Verilerin elde edilmesi sürecinde konu ile ilgili politika belgeleri ve dokümanlar analiz edilmiştir ve ilgili kamu kurumu ile sivil toplum kuruluşu temsilcileriyle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Raporda öncelikli olarak Suriyeli çocukların eğitimine yönelik yapılan mevzuat düzenlemeleri, Türkiye’de bulunan Suriyeli çocukların eğitim durumları ve Suriyeli çocukların karşılaştıkları eğitim sorunları ele alınmıştır. Araştırma sonucunda, Türkiye’de kamplarda eğitim gören çocukların eğitim ihtiyacının büyük oranda karşılandığı ama kamp dışındaki çocukların eğitim süreçlerinde önemli eksikliklerin olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada belirlenen temel sorun alanları şu şekildedir: Eğitime erişim ve katılım sorunu, öğretmen sorunu, dil sorunu, koordinasyon eksiliği, müfredat ve öğretim materyalleri sorunu, fiziksel altyapı eksikliği, çocuk işçiliği sorunu.

Levent ve Çayak (2017) tarafından yapılan araştırmanın amacı, Türkiye’de bulunan Suriyeli öğrencilerin eğitimi konusunda okul yöneticilerinin görüşlerini incelemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik yaklaşım kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenmiş olup katılımcılar, İstanbul ili Pendik ve Zeytinburnu ilçelerinde farklı derece ve türlerdeki okullarda görev yapan 30 okul yöneticisinden oluşmaktadır. Verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış olup verilerin analizi için içerik analizi yöntemi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda okul yöneticileri, Suriyeli öğrencilerin eğitim sürecinde yaşanan sorunları sırasıyla, dil farklılığından kaynaklı iletişim engelleri, kayıt eksiklikleri, uyum sorunları, tanıtma belgeleri ve denklik olmayışı olarak belirtmişlerdir.

Sonuç olarak, Suriyeli öğrencilerin eğitime erişimleri hem kurum ve kuruluşlar hem de araştırmacılar tarafından incelenmiş olup bu araştırmalarda genel olarak nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi ve görüşme yöntemleri kullanılmıştır. Bu araştırmalarda genel olarak Suriyeli öğrencilerin eğitime erişim oranlarının düşük olduğu, eğitime erişimde dil sorunu, maddi sorunlar, uyum sorunları, alt yapı sorunları gibi sorunlar yaşandığı ve çeşitli eğitim engelleriyle karşılaşıldığı tespit edilmiştir.

**Okula uyumları ile ilgili çalışmalar.** Çocukların okula uyum problemleri yaşadığı ve okula uyum sağlayan çocukların akademik anlamda başarılı olduğu,

topluma uyum sağladığı (Ustabaş, 2017), gelişiminin bundan olumlu etkilendiği (Demirtaş-Zorbaz, 2016), sosyal anlamda daha başarılı olduğu (Gülay, 2011) araştırmalar tarafından ortaya konulmuştur. Fakat okula uyumun öneminin araştırmalarla ortaya konulmasına rağmen (Bang, 2017; Demirtaş-Zorbaz, 2016; Eriş, 2016; Keskinkılıç-Kara ve Şentürk-Tüysüzer, 2017; Ladd ve Price, 1987; Levent ve Çayak, 2017; Li ve Grineva, 2016; Mercan-Uzun ve Bütün, 2016; Yiğit, 2015) literatürde mültecilerin okula uyumlarıyla ilgili sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmaktadır. Oysaki mültecilerin sosyal anlamda da topluma uyum sağlamasının ana aracı okullardır (Yavuz ve Mızrak, 2016).

Bu konuda ulusal literatürde yalnızca Mercan-Uzun ve Bütün (2016) tarafından yapılan bir araştırmaya rastlanmıştır. Bu araştırmanın amacı, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden geçici koruma altındaki çocukların uyum sürecinde karşılaştıkları sorunları belirlemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu örnekleme yöntemiyle belirlenmiş olup sınıfında geçici koruma altında bulunan 6 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış olup verilerin analizi için içerik analizi yöntemi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda dil sorunu, geçici koruma altındaki öğrencilere yönelik sorunlar ve destek ihtiyacı olmak üzere üç tema ortaya çıkmıştır. Suriyeli öğrencilerin yaşadığı en temel sorunun dil sorunu olduğu ve bu çocukların eğitim kurumlarına uyum sağlama konusunda ciddi güçlükler yaşadığı ortaya konulmuştur. Ayrıca geçici koruma altındaki çocukların ekonomik imkânsızlıkları ve davranış sorunları nedeniyle diğer velilerin bu çocuklara karşı olumsuz tutumlarının olduğu, bu çocukların psikososyal desteğe ihtiyacı olduğu fakat öğretmenlerin bu konuda kendilerini yetersiz hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Demirtaş-Zorbaz (2016) ise doktora tez çalışmasında, ekolojik yaklaşım temelinde ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula uyumlarını etkileyen faktörlerin etkilerinin ortaya konulmasını amaçlamıştır. Fakat bu çalışmada göçmen ayrımı yapılmamıştır. Araştırmada betimsel ve ilişkisel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcı grubunu 81 öğretmen ve 517 ebeveyn oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında Pianta (2001) tarafından geliştirilen Öğretmen-Öğrenci İlişki Ölçeği, Ladd ve Profilet (1996) tarafından geliştirilen Çocuk Davranış Ölçeği,

Ladd, Kochenfender ve Coleman (1996) tarafından geliştirilen Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği, Achenbach ve Rescorla (2001) tarafından geliştirilen Çocuk ve Gençler İçin Davranış Değerlendirme Ölçeği, Achenbach (1991) tarafından geliştirilen Çocuk ve Gençler İçin Öğretmen Bilgi Formu ve Fantuzzo, Tighe ve Childs (2000) tarafından geliştirilen Aile Katılım Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda okula uyumun, öğrencilerin dışa yönelimli olmasından, öğretmenlerle olan ilişkilerinden ve akran ilişkilerinden etkilendiği belirlenmiştir.

Literatür incelendiğinde okula uyum konusunu ele alan bir diğer çalışma Ladd ve Price (1987) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada okul öncesi eğitime katılan çocuklar ele alınmış olup göçmen çocuk ayırımına gidilmemiştir. Bu çalışmanın amacı, çocukların okul öncesi eğitime geçiş sürecini ve yeni okul ortamlarında çocukların sosyal ve okul uyumunu öngören faktörleri belirlemektir. Bu amaçla çalışmada 58 öğrencinin ebeveyn ve okul verileri toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, çocuğun daha önceki davranışlarının ve arkadaş çevresinin okula uyumu etkileyen bir faktör olduğu ortaya konulmuştur. Okul öncesi dönemde işbirlikli oynama oranının daha yüksek olan ve sınıf arkadaşları arasında pozitif ilişkileri bulunan çocukların anaokulundaki akranları tarafından daha çok sevilen durumda oldukları ve öğretmenleri tarafından da yeni sınıf arkadaşları arasında daha fazla ilgilenildiği belirtilmiştir. Arkadaşlarıyla iş birliğine yatkın olan çocukların daha sosyal olma eğiliminde oldukları ve arkadaşlarıyla daha yoğun olumlu temas kurmaya çalışan çocukların daha fazla seilmeye eğilimli oldukları ortaya konulmuştur. Buna karşın saldırganca davranışları olan çocukların akranları tarafından reddedildiği ve öğretmenleri tarafından düşmanca görüldüğü belirlenmiştir. Ayrıca çoklu akran ilişkilerinin, okulun daha sonraki dönemlerindeki kaygı düzeyinin düşük olmasında ve devamsızlığın önlenmesinde önemli bir faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte istikrarlı akran ilişkilerinin varlığının ve akran ilişkilerinden büyük bir kısmını elinde tutmanın okula uyumu kolaylaştırdığı belirlenmiştir.

Uluslararası literatürde de mülteci çocukların eğitimini ele alan çok az sayıda araştırmaya rastlanılmıştır. Bu çalışmalardan Li ve Grineva (2016) tarafından yapılan araştırmanın amacı, Kanada'da Newfoundland ve Labrador bölgesinde bulunan liseye mülteci kökenli olarak gelen gençlerin akademik ve

sosyal uyumunu ele almaktır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış olup veriler, ikinci dil olarak İngilizce öğretmenlerinden alınan belgeler, sınıf gözlemleri, 15 öğrenciyle yapılan anket, 6 mülteci öğrenci ve 3 öğretmenle yapılan görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda dil engeli ve eğitim boşluklarının yanında, farklı eğitim sistemleri ve öğretmen-öğrenci etkileşimi nedeniyle uyumda zorluklar yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte araştırmada elde edilen diğer sonuçlar, kültürün göçmen çocuklarının uyumunu etkilediği ve daha çok kendi kültürlerinde insanlarla konuştukları, dini ve kültürel açıdan müfredatta göçmenler için uygun olmayan bölümleri olduğu, öğretmenlerin mültecilerin eğitimi konusunda bilgi eksikliği olduğu, göçmenlerin cinsel yönelimlerinin, hijyen anlayışlarının, kıyafet kurallarının ve beden dillerinin farklı olduğudur.

Mülteci çocukların okula uyumunu ele alan bir diğer araştırma da Bang (2017) tarafından yapılmıştır. Bu araştırmanın amacı Amerika'da bulunan Iraklı mültecilerin sahip olduğu koruyucu faktörlerin (kişisel destek, sosyal destek vb.) ve risk faktörlerinin (TSSB, ayrımcılık, eğitim boşlukları vb.) okula uyumu ne düzeyde etkilediğini ortaya koymaktır. Araştırmanın verileri, 100 Iraklı mülteciiden elde edilmiştir. Araştırmada verilerin toplanması amacıyla Weathers, Huska ve Keane (1991) tarafından geliştirilen Posttravmatik Stres Bozukluğu Kontrol Listesi, Wagnild ve Young (1993) tarafından geliştirilen Dayanıklılık Ölçeği ve Rosenberg (1965) tarafından geliştirilen Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizi için risk puanlarını ve koruyucu faktörleri aralarındaki ilişkiyi değerlendirmek ve Iraklı mülteci lise öğrencilerinin okul uyumunu öngörmek için ortalama puanlar, iki değişkenli korelasyon ve çoklu regresyon analizleri yapılmıştır. Araştırma sonucunda, eğitim boşluğunun okula uyumu olumsuz olarak etkilediği fakat benlik saygısı, direnç ve entegre olmak gibi yoğun çabaların güçlü koruyucu faktör olduğu ortaya konulmuştur. Eğitim boşluklarının uzunluğunun okula uyumu olumsuz etkileyebileceği, buna karşın esnek davranabilen ve Amerikan kültürünü özümsemeye çalışan öğrencilerin okula iyi uyum sağlayabileceği görülmüştür. Bununla birlikte TSSB ve ayrılma ile marjinalleşmenin de okula uyumu olumsuz etkileyen risk faktörleri olduğu ifade edilmiştir.

Sonuç olarak okula uyum, çocukların gelişimi için oldukça önemlidir ve mülteci çocukların okula uyumu etkileyen birtakım değişkenler vardır. Bu değişkenlerden bazıları, dil problemi, maddi engeller, eğitim sistemleri arasındaki



farklılıklar, öğretmen ve akranların mülteci çocuklara yönelik yaklaşımı, mültecilerin psikososyal uyumlarıdır. Bu nedenle mülteci çocukların yaşadığı eğitim sorunlarının okula uyumlarında önemli olduğu ve bu çalışmaların ele alınması gerektiği söylenebilir. Bu konuda yapılmış çalışmalar aşağıda ele alınmıştır.

### **Mültecilerin eğitim sürecinde yaşadıkları sorunlar ile ilgili çalışmalar.**

Suriyeli öğrencilere yasal olarak devlet okullarına kayıt hakkı tanınmasına ve yasal engellerin kaldırılmış olmasına rağmen bu öğrencilerin eğitime erişimde ve okula uyum süreçlerinde bazı engellerle karşılaştıkları araştırmacılar tarafından dile getirilmektedir. Karşılaşılan bu problemlerin çocuğun okula uyumunu güçleştirdiği ifade edilebilir. Bu engeller, dil problemi (Bircan ve Sunata, 2015; Bugay vd., 2016; Culbertson ve Constant, 2015; ÇOÇA, 2015; Dorman, 2014; Dryden-Peterson, 2015b; Emin, 2016; Ereş, 2016; Göktaş, 2016; HRW, 2015; Keskinlik-Kara ve Şentürk-Tüysüzer, 2017; Kirişçi, 2014; Levent ve Çayak, 2017; Şeker ve Sirkeci, 2015; Şensin, 2016; Uzun ve Bütün, 2016), maddi problemler (Coşkun ve Emin, 2016; ÇOÇA, 2015; Del Carpio ve Wagner, 2015; Dorman, 2014; Emin, 2016; Ereş, 2016; HRW, 2015; Jalbout, 2015; Keskinlik-Kara ve Şentürk-Tüysüzer, 2017; UNICEF, 2015), çocuk işçiliği veya erken evlendirilme (Bircan ve Sunata, 2015; Del Carpio ve Wagner, 2015; Dorman, 2014; Emin, 2016; Erdoğan ve Ünver, 2015; Ereş, 2016; Harunoğulları, 2016; Taştan ve Çelik, 2017; UNICEF, 2015; Watkins ve Zyck, 2014), okul sistemleri arasındaki uyumsuzlar ve bilgi eksikliği (Aras ve Yasun, 2016; Culbertson ve Constant, 2015; ÇOÇA, 2015; Ercoşkun, 2015; Kirişçi, 2014; Levent ve Çayak, 2017; Nielsen ve Grey, 2013; Şensin, 2016; Taştan ve Çelik, 2017), eğitime ara verme (Bang, 2017; Briggs, 2011; HRW, 2015; Li ve Grineva, 2016), öğretmen yetersizliği ve öğretmen tutumları (Balkar vd., 2016; ÇOÇA, 2015; Dryden-Peterson 2015b; Duman, 2016; Emin, 2016; Jalbout, 2015; Li ve Grineva, 2016; Mercan-Uzun ve Bütün, 2016; Şensin, 2016; Yiğit, 2015) ve psikososyal problemler ile dışlanma olarak sıralanabilir (Adams vd., 2004; Bugay vd. 2016; Harrison vd. 2016; Harunoğulları, 2016; Jarkman-Björn, 2013; Kirmayer vd., 2011; Measham vd., 2014; M.M. Erdoğan vd., 2017; Özer vd., 2015; Sağaltıcı, 2013; Stewart vd., 2015; Uğurlu, 2015).

Bu konuyu ele alan çalışmalar incelendiğinde tüm çalışmalarda benzer sorunları ön plana çıktığı görülmektedir. Bu konuyu en kapsamlı çalışmalardan birisi İnsan Hakları İzleme rgtnn (HRW) tarafından yürütülmüştür. Bu alışmada (2015) Türkiye'deki Suriyeli sığınmacıların eğitime erişimlerinin önündeki engelleri ele almak amaçlanmıştır. Araştırma sürecinde eğitimin önündeki engeller ve sistemdeki boşluklar Suriyeli ailelerin görüşlerinden yola çıkılarak incelenmiştir. Araştırma sırasında 50 aile ile yüz yüze 1 aile ile de telefonla görüşme gerçekleştirilmiş olup toplam 136 kişiyle görüşülmüştür. HRW tarafından yapılan bu çalışmada kamp dışındaki Suriyeli ğrencilerin okula gitmemesinin önünde birtakım engeller olduğu saptanmıştır. Bu engeller; dil sorunu, maddi engeller ve toplumsal uyurşma olarak ifade edilebilir. Ayrıca bu rapor, devlet okullarına kayıt imkânlarının önünde engel olmamasına rağmen bazı devlet okullarının mlteceleri geri çevirdiği, geçici eğitim merkezlerinin çok kalabalık olduğu, bazı okulların yasal zemini olmayan belgeleri talep ettiği ve birçok Suriyeli ailenin çocuğunu okula nasıl kaydedeceğini bilmediği ortaya konulmuştur.

Ereş (2016) tarafından yapılan araştırmanın amacı, Türkiye'de eğitim gören göçmen çocukların eğitiminde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları belirlemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenemolojik yaklaşım kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları, amaçlı rneklemeye yöntemiyle belirlenmiş olup 5'i kadın ve 15'i erkek olmak üzere Tokat ilinde ilkokul ve ortaokulda görev yapan 20 öğretmenlerden oluşmaktadır. Verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış olup verilerin analizi için içerik analizi yöntemi uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, Millî Eğitim Bakanlığı, yerli ve göçmen çocukların uyumu ve göçmen aileler olmak üzere üç tema ortaya konulmuştur. Millî Eğitim Bakanlığı'ndan kaynaklı sorunların, Türkçe bilgisi, diplomaların denkliği ve hizmetiçi eğitim eksikliği olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte araştırmada, öğrencilerin okula ve arkadaşlarına uyum sağlamakta sorunlar yaşandığı, öğretmenlerin göçmen çocuklara nasıl davranacakları konusunda bilgi eksikliği olduğu, öğretmenlerin ailelerle iletişim sorunları yaşadığı, ailelerin çocuğun eğitimiyle yeterince ilgilenmediği, ailelerin eğitimsiz olduğu ve ailelerin maddi sorunları olduğu ortaya konulmuştur.

Keskinkılıç-Kara ve şentürk-Tüysüzer (2017) tarafından yapılan araştırmanın amacı, geçici koruma altında bulunan ilköğretim çağındaki çocukların

eğitim sürecinde ortaya çıkan sorunları yönetici, öğretmen ve veli görüşleri çerçevesinde ortaya koymaktır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları, İstanbul ilinin dört ilçesinde sığınmacı öğrencilerin en fazla olduğu okullarda görev yapan 64 öğretmen ve 15 yönetici ile bu okullarda kayıtlı çocuğu bulunan 42 veliden oluşmaktadır. Verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış olup verilerin analizi için içerik analizi yöntemi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda yönetici ve öğretmen görüşüne göre geçici koruma altında bulunan öğrencilerin eğitim sürecinde ortaya çıkan en önemli sorunların dil sorunu ve uyum sorunu olduğu ortaya konulmuştur. Ayrıca araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenler, sığınmacı çocukların içe kapanıklık, saldırganlık ve kendi aralarında gruplaşma gibi davranış problemleri sergilediklerini belirtmişlerdir. Araştırma sonucunda velilerin yarısından fazlası çocuklarının okulda herhangi bir problem yaşamadığını dile getirirken bu konuda görüş belirten veliler tarafından dile getirilen sorunların savaşın çocukların psikolojileri üzerindeki olumsuz etkisi ve dışlanmayla ilgili olduğu görülmüştür.

Kirmayer ve arkadaşları (2011) tarafından yapılan araştırmanın amacı, göçün ilk aşamasında göçmenlerde ortaya çıkabilecek ruhsal sorunların önlenmesi ve tedavisi ile ruh sağlığı değerlendirme yaklaşımıyla ilgili stratejilerin ve risk faktörlerinin ortaya konulmasıdır. Araştırmada, mültecilerin yaşadığı psikososyal sorunların ortaya çıkmasındaki risk faktörleri ortaya konulmuştur. Ayrıca mültecilerin ruh sağlığını güçlendirmek için yapılan literatür çalışmalarıyla klinik çalışmalarının taraması yapılmıştır. Derlenen bu çalışmaların belirlenme sürecinde uzmanların görüşleri, yayının kalitesi ve uygunluğuna bakılmıştır. Çalışmanın sonucunda göç döneminin ruh sağlığı açısından belirli riskler içeren göç öncesi, göç sırası ve göç sonrası olmak üzere üç dönemi olduğu ve bu dönemde çocuk ve yetişkinlerde risk faktörüne neden olan durumlar ortaya konulmuştur. Ayrıca göç deneyiminin doğası bireylerin bu süreçte yaşadığı ruhsal sorunların çeşitliliğini etkilediği ifade edilmiştir. Bu süreçte yaşanan ve bireyin ruh sağlığını etkileyen başlıca sorunlar ise; dil ve kültür farklılığından dolayı ortaya çıkan iletişim zorlukları, tanı, baş etme ve tedavi sürecinde hastalığa yönelik davranışın ve semptomların kültürel farklılığı, uyum sürecini, kültürel farklılıkları ve kuşaklar arası çatışmayı etkileyen süreçler ve aile yapısı farklılıkları ile istihdam, sosyal statü ve entegrasyon sürecidir.

Sonuç olarak dünya üzerindeki mltesi çocukların ve Suriyeli sığınmacı çocukların önündeki eğitim engellerine yönelik yürütülen farklı araştırmalarda birbirine benzer sonuçlar ortaya ık mıştır. Özellikle dil problemi, maddi engeller, ğretmen yetersizliği, eğitim sistemlerindeki farklılıklar, ayrımcılık, okulun tutumu ve ruhsal sorunların mlteciilerin okula uyum sağlamasını zorlaştıran etkenler olduğu görülmektedir. Bu çalışmada ise Türkiye’de bulunan geçici koruma altındaki Suriyeli ocukların okula uyumunu etkileyen faktörler, Türk ve Suriyeli ğrenci, ğretmen, rehber ğretmen ve yönetici gözünden araştırılmaya çalışılmıştır.



## **Bölüm 3**

### **Yöntem**

Bu bölümde sırasıyla, araştırmanın yöntemi, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama aracının uygulanışı, verileri işlenmesi ve çözümlenmesine ait bilgiler yer almaktadır.

#### **Araştırmanın Yöntemi**

Türkiye’de ilköğretim kurumlarında eğitim gören ve geçici koruma altında bulunan öğrencilerin okula uyumlarının incelendiği bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durumsal araştırma kullanılmıştır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konulmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir. Nitel araştırma kuram oluşturmayı esas alan bir anlayışla sosyal olguları bağlı bulundukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana alan bir yaklaşımdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.45). Nitel araştırmada amaç, sosyal veya beşeri bir duruma bireylerin yüklediği anlamı ortaya çıkarmaktır (Creswell, 2014). Durumsal araştırma ise bir ya da daha fazla olayın, ortamın, programın, sosyal grubun ya da diğer birbirine bağlı sistemlerin derinlemesine incelendiği yöntemdir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016, s.22). Kısacası durum araştırması bir veya birkaç durumun detaylı bir şekilde incelenmesini içeren nitel araştırma şeklidir (Johnson ve Christensen, 2014, s.49).

Suriye’de meydana gelen olaylar nedeniyle büyük kitlesel bir göçün meydana geldiği ve bu kitlenin içinde bulunan çocukların eğitiminin ele alınması gereken bir durum olduğu ifade edilebilir. Göç eden bireylerin büyük bir kısmını oluşturan çocukların eğitim ihtiyaçlarının karşılanması gerekmektedir. Bu nedenle geçici koruma altında bulunan bu çocukların okula uyumlarının derinlemesine ele alınmasına ihtiyaç duyulduğu ifade edilebilir. Bu durumu ayrıntılı bir şekilde araştırmak için nitel araştırma yöntemlerinin kullanılmasının gerektiği düşünülebilir.

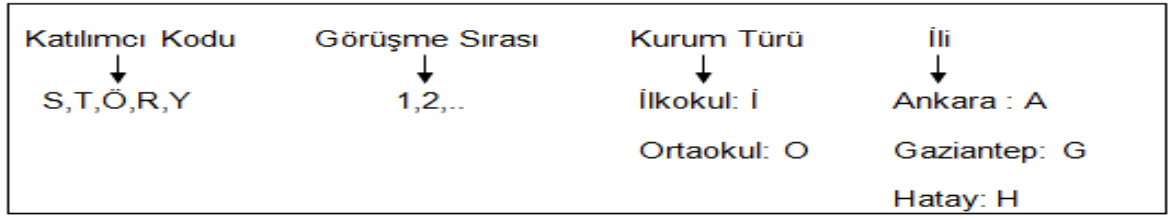
#### **Araştırmanın Çalışma Grubu**

Araştırmada çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminin

temel mantığı belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan durumların örnekleme alınmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.140). Diğer bir ifadeyle gözlem birimi belli niteliklere sahip durumlardan, nesnelerden, olaylardan oluşabilmektedir (Büyüköztürk vd., 2016). Bu örnekleme yönteminde belirli ölçütü karşılayan durumlar çalışma grubuna dâhil edildiğinden dolayı, bu araştırma için ölçüt olarak Ankara, Gaziantep ve Hatay illerinde 100 ve üzeri geçici koruma altında öğrencisi bulunan okullarda bulunma kriteri belirlenmiştir. Araştırmanın Ankara, Gaziantep ve Hatay illerinde yapılmasının nedeni, bu illerde devlet okullarında bulunan geçici koruma altındaki öğrenci sayısının yüksek olmasıdır. Bu nedenle Ankara, Gaziantep ve Hatay illerinde 100 ve üzeri geçici koruma altında öğrencisi olan okullardan yöneticiler, öğretmenler, rehber öğretmenler, Türk öğrenciler ve geçici koruma altında bulunan Suriyeli öğrenciler çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Ayrıca bir diğer kriter olarak görüşme yapılacak öğrencilerin belirlenmesinde kendilerini daha iyi ifade edebileceklerinden dolayı ortaokulda eğitim görme koşulu aranmıştır.

**Çalışma grubunun özellikleri.** Araştırmanın çalışma grubunu devlete bağlı ortaokullarda eğitim gören Türk öğrenciler, geçici koruma altındaki Suriyeli öğrenciler ile devlete bağlı ilkokul ve ortaokullarda görev yapan rehber öğretmenler, öğretmenler ve yöneticiler oluşturmaktadır. Çalışma grubuna 10 geçici koruma altında bulunan Suriyeli öğrenci, 10 Türk öğrenci, 10 rehber öğretmen ile 16 öğretmen ve yönetici dâhil edilmiştir. Yönetici ve öğretmenlerin birlikte ele alınmasının nedeni bu gruplara benzer sorular yöneltilmiş olmasından dolayıdır. Araştırma sürecinin başlangıç aşamasında, katılımcılar araştırma süreci hakkında bilgilendirilmiştir ve gönüllü katılımın olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca öğrencilerin velilerinden izin alınmıştır. Araştırmada katılımcıların isimleri kullanılmamış olup öğrenci, öğretmen, rehber öğretmen ve yöneticilere rumuzlar verilmiştir. Rumuzlar verilirken katılımcının görevi (Suriyeli öğrenci: S, Türk öğrenci: T, öğretmen: Ö, rehber öğretmen: R ve yönetici: Y), görüşme sırası (1, 2, 3,...) çalıştığı kurum türü (ilkokul: İ, ortaokul: O) ve ili (Ankara: A, Gaziantep: G, Hatay: H) dikkate alınmıştır. Bu kodlar birleştirilerek katılımcının rumuzu (Örnek rumuz: Ö1OA, Y1OH, T1OG, vb.) oluşturulmuştur ve rumuz oluşumu Şekil 4'te yer

almaktadır.



Şekil 4. Katılımcılar İçin Rumuzun Oluşumu.

Katılımcılara ait demografik bilgiler görüşmeler sırasında toplanmış olup Suriyeli öğrenciler, Türk öğrenciler, rehber öğretmenler, öğretmenler ile yöneticilere ait demografik bilgiler aşağıda tablolar halinde yer almaktadır.

Tablo 1

*Suriyeli Öğrencilere Ait Demografik Bilgiler*

| Katılımcı | Yaş | Cinsiyet | Sınıfı | İli       | Eğitime Ara Verme | Türkçe Düzeyi | Türkiye’de Yaşadığı Süre | GEM’lerde Bulunma |
|-----------|-----|----------|--------|-----------|-------------------|---------------|--------------------------|-------------------|
| S1OA      | 11  | Kız      | 5      | Ankara    | 1 Yıl             | Orta          | 3 Yıl                    | 1 Yıl             |
| S2OA      | 10  | Kız      | 5      | Ankara    | Yok               | Orta          | 3 Yıl                    | 2 Yıl             |
| S3OA      | 10  | Erkek    | 5      | Ankara    | Yok               | İyi           | 3 Yıl                    | 2 Yıl             |
| S4OA      | 11  | Kız      | 5      | Ankara    | 1 Yıl             | İyi           | 4 Yıl                    | 3 Yıl             |
| S5OH      | 13  | Kız      | 8      | Hatay     | Yok               | Orta          | 6 Yıl                    | 4 Yıl             |
| S6OH      | 14  | Kız      | 8      | Hatay     | Yok               | Kötü          | 1 Yıl                    | Yok               |
| S7OH      | 14  | Erkek    | 8      | Hatay     | Yok               | Orta          | 3 Yıl                    | 2 Yıl             |
| S8OH      | 11  | Erkek    | 5      | Hatay     | Yok               | Orta          | 5 Yıl                    | 1 Yıl             |
| S9OG      | 14  | Kız      | 6      | Gaziantep | 4 Yıl             | İyi           | 5 Yıl                    | 1 Yıl             |
| S0OG      | 15  | Erkek    | 8      | Gaziantep | 2 Yıl             | İyi           | 4 Yıl                    | 3 Yıl             |

10 Suriyeli öğrenci araştırma kapsamına alınmış olup bunların yaşları 10 ile 15 arasında değişmektedir. Görüşülen Suriyeli öğrencilerden altısı kız öğrenci, dördü ise erkek öğrencidir. Bu öğrencilerin hepsi ortaokul seviyesinde olup beşi 5. sınıfa, biri 6. sınıfa, dördü ise 8. sınıfa gitmektedir. Öğrencilerin 4’ü Ankara’da, 4’ü Hatay’da, 2’si ise Gaziantep’te eğitim görmektedir. 6 öğrenci eğitime ara vermeden devam etmesine rağmen 2 öğrenci bir yıl, 1 öğrenci iki yıl, 1 öğrenci de dört yıl

eğitime ara vermek durumunda kalmıştır. 4 öğrenci Türkçe bilme durumunu iyi olarak belirtirken, 5 öğrenci orta, 1 öğrenci de kötü olarak belirtmiştir. Öğrencilerin Türkiye’de yaşadığı süreler 1 yıl ile 6 yıl arasında değişmekte olup geçici eğitim merkezlerinde eğitim alma durumları 0 ile 4 yıl arasında değişmektedir.

Tablo 2

*Türk Öğrencilere Ait Demografik Bilgiler*

| Katılımcı | Yaş | Cinsiyet | Sınıf | İli       | Sınıftaki Suriyeli Öğrenci Sayısı | Suriyeli Arkadaş Sayısı | Suriyeli Öğrencilerle Geçirdiği Yıl |
|-----------|-----|----------|-------|-----------|-----------------------------------|-------------------------|-------------------------------------|
| T1OA      | 10  | Erkek    | 5     | Ankara    | 9                                 | 0                       | 2                                   |
| T2OA      | 10  | Kız      | 5     | Ankara    | 9                                 | 1                       | 1                                   |
| T3OA      | 10  | Erkek    | 5     | Ankara    | 9                                 | 0                       | 1                                   |
| T4OH      | 13  | Kız      | 8     | Hatay     | 1                                 | 1                       | 1                                   |
| T5OH      | 13  | Erkek    | 8     | Hatay     | 1                                 | 1                       | 1                                   |
| T6OH      | 12  | Kız      | 7     | Hatay     | 3                                 | 0                       | 2                                   |
| T7OG      | 13  | Kız      | 8     | Gaziantep | 3                                 | 2                       | 1                                   |
| T8OG      | 11  | Erkek    | 6     | Gaziantep | 2                                 | 2                       | 2                                   |
| T9OG      | 12  | Kız      | 6     | Gaziantep | 4                                 | 4                       | 2                                   |
| T0OG      | 12  | Kız      | 6     | Gaziantep | 2                                 | 2                       | 2                                   |

10 Türk öğrenci araştırma kapsamına alınmış olup bunların yaşları 10 ile 13 arasında değişmektedir. Görüşülen öğrencilerin 6’sı kız öğrenci, 4’ü ise erkek öğrencidir. Bu öğrencilerin hepsi ortaokul seviyesinde olup üçü 5. sınıfa, üçü 6. sınıfa, biri 7. sınıfa, üçü ise 8. sınıfa gitmektedir. Öğrencilerin 3’ü Ankara’da, 3’ü Hatay’da, 4’ü ise Gaziantep’te eğitim görmektedir. Öğrencilerin sınıflarında bulunan Suriyeli öğrenci sayısı 1 ile 9 arasında değişmekte olup Suriyeli arkadaş sayısı ise 0 ile 4 arasında değişmektedir. Öğrencilerin Suriyeli öğrencilerle aynı sınıfta eğitim alma süreleri ise 1 ile 2 yıl arasında değişmektedir.



Tablo 3

*Yönetici ve Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler*

| Katılımcı | Yaşı | Cinsiyeti | Öğretmenlik Deneyimi | Kurumu   | İli       | Suriyeli Öğrenciyle Çalışma Deneyimi |
|-----------|------|-----------|----------------------|----------|-----------|--------------------------------------|
| Y1İA      | 31   | Kadın     | 10                   | İlkokul  | Ankara    | 2 Yıl                                |
| Ö1İA      | 36   | Kadın     | 14                   | İlkokul  | Ankara    | 2 Yıl                                |
| Ö2İA      | 43   | Kadın     | 22                   | İlkokul  | Ankara    | 2 Yıl                                |
| Ö3İA      | 33   | Kadın     | 8                    | İlkokul  | Ankara    | 1 Yıl                                |
| Y2OA      | 45   | Erkek     | 20                   | Ortaokul | Ankara    | 2 Yıl                                |
| Y3OA      | 57   | Erkek     | 25                   | Ortaokul | Ankara    | 2 Yıl                                |
| Y4OH      | 38   | Erkek     | 17                   | Ortaokul | Hatay     | 1 Yıl                                |
| Ö4OH      | 32   | Kadın     | 9                    | Ortaokul | Hatay     | 1 Yıl                                |
| Ö5OH      | 45   | Kadın     | 22                   | Ortaokul | Hatay     | 1 Yıl                                |
| Ö6OH      | 60   | Kadın     | 37                   | Ortaokul | Hatay     | 1 Yıl                                |
| Ö7İG      | 32   | Kadın     | 10                   | İlkokul  | Gaziantep | 1 Yıl                                |
| Ö8İG      | 23   | Kadın     | 2                    | İlkokul  | Gaziantep | 1 Yıl                                |
| Ö9İG      | 33   | Kadın     | 10                   | İlkokul  | Gaziantep | 5 Yıl                                |
| Y5OG      | 30   | Kadın     | 5                    | Ortaokul | Gaziantep | 1 Yıl                                |
| Y6İG      | 47   | Erkek     | 27                   | İlkokul  | Gaziantep | 2 Yıl                                |
| Y7İG      | 50   | Erkek     | 28                   | İlkokul  | Gaziantep | 3 Yıl                                |

16 yönetici ve öğretmen araştırma kapsamına alınmış olup bunların 9'u ilkokulda, 7'si ortaokulda görev yapmaktadır. Ayrıca yönetici ve öğretmenlerden 5'i erkek olup 11'i kadındır. Araştırmaya katılanların 6'sı Ankara'da, 6'sı Gaziantep'te, 4'ü ise Hatay'da görev yapmaktadır. Yaşları 23 ile 60 arasında değişmekte olup öğretmenlik deneyimleri 2 ile 37 yıl arasında değişmektedir. Öğretmen ve yöneticilerin Suriyeli öğrencilerle ilgili deneyimleri ise 1 yıl ile 5 yıl arasında değişmektedir.

Tablo 4

*Rehber Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler*

| Katılımcı | Yaşı | Cinsiyeti | Öğretmenlik Deneyimi | Kurumu   | İli       | Suriyeli Öğrenciyle Çalışma Deneyimi |
|-----------|------|-----------|----------------------|----------|-----------|--------------------------------------|
| R1İA      | 29   | Erkek     | 7                    | İlkokul  | Ankara    | 4 Yıl                                |
| R2OA      | 25   | Kadın     | 3                    | Ortaokul | Ankara    | 2 Yıl                                |
| R3OA      | 50   | Kadın     | 25                   | Ortaokul | Ankara    | 3 Yıl                                |
| R4OH      | 49   | Kadın     | 26                   | Ortaokul | Hatay     | 1 Yıl                                |
| R5İH      | 31   | Erkek     | 10                   | İlkokul  | Hatay     | 3 Yıl                                |
| R6OH      | 36   | Erkek     | 11                   | Ortaokul | Hatay     | 1 Yıl                                |
| R7İG      | 24   | Kadın     | 4                    | İlkokul  | Gaziantep | 4 Yıl                                |
| R8OG      | 23   | Kadın     | 2                    | Ortaokul | Gaziantep | 1 Yıl                                |
| R9İG      | 26   | Kadın     | 6                    | İlkokul  | Gaziantep | 3 Yıl                                |
| R0İG      | 23   | Erkek     | 2                    | İlkokul  | Gaziantep | 1 Yıl                                |

10 rehber öğretmen araştırma kapsamına alınmış olup bunların 5'i ilkokulda, 5'i ortaokulda görev yapmaktadır. Ayrıca bu öğretmenlerden 4'ü erkek olup 6'sı kadındır. Araştırmaya katılanların 3'ü Ankara'da, 4'ü Gaziantep'te, 3'ü ise Hatay'da görev yapmaktadır. Yaşları 23 ile 50 arasında değişmekte olup öğretmenlik deneyimleri 2 ile 26 yıl arasında değişmektedir. Rehber öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerle ilgili deneyimleri ise 1 yıl ile 4 yıl arasında değişmektedir.

**Veri Toplama Araçları**

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme sayesinde görüşmeci hem önceden hazırlamış olduğu soruları sorabilir, hem de katılımcıların cevaplarına yönelik derinlemesine veri elde etmek için ek sorular sorabilir (Büyüköztürk vd., 2016). Bu araştırmada Suriyeli öğrencilerin okula uyum durumlarını daha iyi ortaya koymak amacıyla 46 kişiyle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler gerçekleştirilirken “Görüşme Formları” (Ek-A) kullanılmıştır. Ayrıca görüşme gerçekleştirilmeden önce “Yetişkin Gönüllü Katılım Formu” (Ek-B) ve “Öğrenci Gönüllü Katılım Formu” (Ek-C) ile

katılımcılara hakları ve araştırma süreci hakkında bilgiler verilmiş olup öğrencilerle görüşme gerçekleştirilmeden önce “Veli Onam Formu” (Ek-Ç) aracılığıyla velilerden gerekli izinler alınmıştır. Tüm katılımcıların ve öğrencilerin velilerinin bu formları görüşmeye başlamadan önce doldurmaları istenmiştir. Suriyeli öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelerde Suriyeli öğrencinin Türkçe bilmemesi durumunda her iki dile hâkim bir tercüman kullanılmıştır.

Bu araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formlarında yer alan sorular, psikolojik danışma ve rehberlik alanında çalışmaları bulunan 4 alan uzmanı ile 2 ölçme değerlendirme uzmanı ve 1 dil uzmanı tarafından incelenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda görüşme sorularına son şekli verilmiştir. Soruların hazırlanmasından sonra kullanılan ifadelerin gruplara uygunluğunu görmek ve soruların düzeyi ve yeterliliğini gözlemlemek amacıyla araştırma kapsamına dâhil edilmeyen bir Türk öğrenci, bir Suriyeli öğrenci, bir öğretmen, bir rehber öğretmen ve bir yönetici ile pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamaya katılan katılımcılar nitel araştırma çalışma grubuna dâhil edilmemiştir. Pilot uygulama sırasında soruların uygun ve yeterli olduğu görülmüştür.

Türk öğrenciler, Suriyeli öğrenciler ve yöneticilerle yapılan görüşmeler bireysel olarak gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler ise odak grup görüşmesi şeklinde gerçekleştirilmiş olup rehber öğretmenleriyle yapılan görüşmeler okuldaki rehber öğretmen sayısının bir olması durumunda bireysel görüşme, birden fazla olması durumunda odak grup görüşmesi şeklinde gerçekleşmiştir. Odak grup görüşmesi küçük grupların bir konu üzerinde birlikte nasıl düşündüğünü, hissettiğini ortaya çıkaran bir görüşme yöntemidir (Johnson ve Christensen, 2014). Odak grup görüşmesinin amacı tartışma yaratmak, problem çözmek veya bir konu hakkında karara varmak değil, bir durum hakkında bireylerin düşünce ve duygularını ortaya çıkartmaktır (Büyüköztürk vd., 2016). Ayrıca gruplar bireylere oranla daha fazla yaratıcı olabilir, daha fazla seçenek üretebilir, daha hızlı sorunları çözebilirler (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu nedenlerle öğretmenlerle yapılan görüşmelerde odak grup görüşmeleri tercih edilmiştir.

**Kişisel bilgi formu.** Araştırmada katılımcıların kişisel bilgileri, görüşmeye başlarken hem katılımcıları tanımak hem de katılımcıları görüşmeye hazırlamak amacıyla sözel olarak istenmiş olup katılımcılardan istenen bilgiler görüşme

formlarında yer almaktadır. Bu kapsamda yönetici, öğretmen ve rehber öğretmenlerden yaş, cinsiyet, mesleki deneyim, öğretmenlik yaptığı il ve Suriyeli öğrencilerle çalışma tecrübesine yönelik bilgiler istenmiştir. Türk öğrencilerden yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi, yaşadığı il, Suriyeli arkadaşı olma durumu, sınıftaki Suriyeli akran sayısı, Suriyeli akranlarıyla aynı okulda eğitim gördüğü yıla yönelik veriler toplanmıştır. Suriyeli öğrencilerden ise yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi, yaşadığı il, Türk arkadaşı olma durumu, Türkiye’de yaşadığı süre, okula ara verme durumu, Türkçe bilme düzeyi ve GEM’lerde eğitim alma durumuna yönelik bilgiler istenmiştir.

### **Veri Toplama Araçlarının Uygulanışı**

Veri toplama araçlarıyla veri toplamadan önce Hacettepe Üniversitesi Etik Kurul Komisyonu’ndan (Ek-D) ve Millî Eğitim Bakanlığı’ndan (Ek-I) gerekli izinler alınmıştır. Verileri toplama sürecinde öncelikli olarak Veli Onam Formları aracılığıyla velilerden izin alınmıştır ve okullarda görüşme yapmak için okul yönetimiyle iletişime geçilerek uygun bir güne randevu istenmiştir. Görüşme sorularına başlamadan önce katılımcılara gerekli açıklamalar yapılmış ve katılımcıların yönergeyi okuması istenmiştir.

Görüşmeler 17.11.2017 ile 12.01.2018 tarihleri arasında okullarda uygun ve sessiz bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Araştırmada katılımcıların rahat bir şekilde cevap verebilmelerini sağlamak için başlangıçta araştırmanın amacına ve araştırmacının kendisini tanıtmaya yönelik bilgilendirmeler yapılmıştır. Ayrıca katılımcıların rahat cevap verebilmelerini sağlamak için görüşme sürecine öncelikli olarak demografik bilgilerden ve konuyla ilgili genel bilgilerden başlanmıştır. Görüşmeler sırasında mümkün olduğunca forma bakılmamaya çalışılmıştır ve olabildiğince sohbet havasında bir görüşme gerçekleştirilmeye gayret edilmiştir. Aynı zamanda katılımcıların beden dili ile ses tonuna da dikkat edilmiş olup bu durumlara yönelik “sesi titredi”, “duraksadı”, “gülümsedi” vb. gibi küçük notlar alınmıştır. Suriyeli öğrenci görüşmeleri 71 dakika, Türk öğrenci görüşmeleri 73 dakika, rehber öğretmen görüşmeleri 179 dakika, öğretmen ve yönetici görüşmeleri 172 dakika olmak üzere tüm görüşmeler toplamda 495 dakika sürmüştür.

## **Verilerin İşlenmesi ve Çözümlemesi**

Araştırmada verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar altında bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayacağı bir biçimde yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.259). Araştırma sürecinde veriler toplandıktan sonra ilk olarak çalışma grubuyla yapılan tüm görüşmeler kaydedilmiştir. Daha sonra bu veriler Microsoft Word programı aracılığıyla yazılı döküman haline getirilmiştir. Yazılı olan bu dökümanlar görüşmelerden sonra katılımcılara gönderilmiştir ve katılımcıların bu metinlere yönelik onayı alınmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmede toplanan veriler katılımcılar tarafından teyit edildikten sonra araştırmacı tarafından satır satır okunarak bu bölümlerden anlamlı bütünler çıkarmak için kağıdın sağ tarafında kodlanarak belirtilmiştir. Araştırmada kullanılan kodlamalar ilgili literatür ve görüşme bulgularına uygun olacak şekilde oluşturulmaya çalışılmıştır. Tüm katılımcıların kodlamaları tamamlandıktan sonra bir kez daha kodlar gözden geçirilmiş ve görüşme formundaki katılımcı yanıtları tekrar incelenmiştir.

Kodlamalar tamamlandıktan sonra ortaya çıkan kodları genel düzeyde açıklayabilen temalar oluşturulmaya çalışılmıştır. Bunun için önce kodlar bir araya getirilerek incelenmiştir ve aralarındaki ilişkiler bulunmaya çalışılmıştır. Aralarında bulunan ilişki örüntüleri dikkate alınarak temalar oluşturulmuştur. Verilerin yorumlanma sürecinde ise betimsel analizden yararlanılmıştır. Betimsel analizde katılımcılardan elde edilen veriler öncelikle temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Ayrıca betimsel analiz kullanılırken görüşülen bireyin görüşlerini yansıtmak için doğrudan alıntılara da sık yer verilir. Betimsel analiz ile veriler betimlendikten sonra, betimlenen bu veriler açıklanır ve yorumlanır. Ayrıca elde edilen bu verilerin neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve nihayetinde bir takım sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.256).

## **Araştırmanın İç ve Dış Geçerliliği**

Bu çalışmada nitel veri toplama aracının geçerlik ve güvenirliği, nitel araştırma yaklaşımına özgü olarak inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik kapsamında değerlendirilmiştir. Geçerlik ve güvenirlik konusunda nicel

ve nitel araştırmalarda kabul gören kavramların karşılaştırılması Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5

*Geçerlik ve Güvenirlik Konusunda Nicel ve Nitel Araştırmalarda Kabul Gören Kavramların Karşılaştırılması*

|                     |                                                            | Nicel Araştırma | Nitel Araştırma                                                                                  |
|---------------------|------------------------------------------------------------|-----------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|
| İnandırıcılık       | Araştırma sonuçlarına dayalı olarak gerçeğin doğru temsili | İ  Geçerlik     | Uzun süreli etkileşim, derinlik odaklı veri toplama, çeşitleme, uzman inceleme, katılımcı teyidi |
| Aktarılabilirlik    | Sonuçların uygulanabilirliği                               | Dış Geçerlik    | Ayrıntılı betimleme Amaçlı  rnekleme                                                             |
| Tutarlılık          | Tutarlılık                                                 | İ  Güvenirlik   | Tutarlılık inceleme                                                                              |
| Teyit edilebilirlik | Nesnellik, yansızlık                                       | Dış Güvenirlik  | Teyit inceleme                                                                                   |

Not: Erlandon, Harris, Skipper ve Allen (1993) aktaran: A. Yıldırım ve H. şimşek'in "Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri" (s. 299) Ankara Seçkin Yayıncılık 2013, adlı çalışmasından uyarlanmıştır.

**İnandırıcılık.** Araştırmanın konusu veya yöntemi hakkında uzmanlardan inceleme yapmasını istemek, veri kaynakları, yöntem, araştırmacıların  eşitmesini istemek ve katılımcı teyidi istemek inandırıcılık konusunda yapılabilecek önlemler arasında yer almaktadır (Yıldırım ve şimşek, 2013). Bu çalışmada inandırıcılığı artırmak için veri toplama araçlarını oluşturma, verileri toplama, verilerin çözümlenmesi ve raporlama aşamalarında uzman desteği alınmıştır. Bununla birlikte araştırmanın inandırıcılığını sağlamak için veri  eşitmesine gidilerek Türk  ğrenci, Suriyeli  ğrenci, rehber  ğretmen,  ğretmen ve yöneticilerden veriler toplanmıştır. Ayrıca inandırıcılığı artırmak için yapılan bir diğer uygulama ise katılımcı teyitidir. Bunun için görüşme sırasında katılımcının söyledikleri özetlenerek bilginin doğru anlaşıldığı sorgulanmıştır ve veriler yazılı hale getirildikten sonra teyit almak için bu veriler yazılı olarak katılımcılarla paylaşılmıştır.

**Aktarılabilirlik.** Nitel araştırmalarda sonuçların genellenebilirliği pek mümkün değildir. Bunun yerine nicel araştırmalarda kullanılan genellenebilirlik yerine nitel araştırmalarda aktarılabilirlik kavramı kullanılmaktadır (Yıldırım ve

Şimşek, 2013). Araştırmanın aktarılabilirliğini artırmak için amaçlı örnekleme kullanılmıştır ve betimlemeler yapılmıştır. Ayrıntılı betimleme, ham verinin, ortaya çıkan kavram ve temalara göre düzenlenerek, yorum katmadan ve verinin doğasına mümkün ölçüde sadık kalarak okuyucuya aktarılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.304). Bu amaçla çalışmada doğrudan alıntılar kullanılmıştır, veriler yorumlanmadan önce ayrıntılı ve objektif bir şekilde sunulmuştur.

**Tutarlılık.** Nicel araştırmalarda tekrar edilebilirlik kavramı nitel araştırmalarda pek mümkün değildir. Çünkü nitel araştırmada ele alınan olay ve olgular sürekli değişkenlik göstermektedir. Bu nedenle nitel araştırmalar tekrar edilebilirlik yerine tutarlılığa önem vermektedir. Tutarlılıktaki amaç, araştırmacının etkinliklerde tutarlı davranıp davranmadığını ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu amaçla araştırmanın veri toplama aracını oluşturma ve verilerin analizi aşamalarında uzman desteğine başvurulmuştur. Nitel veri toplama aracının oluşturulması sürecinde yedi uzmandan, verilerin analizi aşamasında kodlamaların uygunluğuna yönelik bir uzmandan destek sağlanmıştır.

Araştırmanın veri toplama aracı oluşturulduktan sonra uzman görüş formu alanında en az yüksek lisans yapmış ve konuyla ilgili çalışmaları bulunan yedi uzmana gönderilmiştir ve taslak veri toplama aracına yönelik görüşler alınmıştır. Ayrıca katılımcılardan toplanan veriler transkript edildikten sonra veri kaynağı alanda bir uzman ile paylaşılmıştır. Transkript haline getirilen bu görüşme formları araştırmacı ve uzman tarafından kodlandıktan sonra araştırmacı tarafından bu kodlamalar arasındaki tutarlılık, görüş birliği ve görüş ayrılığı şeklinde belirtilerek karşılaştırılmıştır. Tutarlılığın hesaplanması için Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülü kullanılmıştır ve en az %70'lik uyumun sağlanması hedeflenmiştir. Bu formül Şekil 5'te yer almaktadır (akt: Büyüköztürk vd., 2016).

$$Güvenirlik = \frac{Görüş\ birliği}{Görüş\ birliği + Görüş\ ayrılığı} \times 100$$

Şekil 5. Güvenirlik Hesaplama Tablosu.

Formül kullanılarak uyum yüzdesi hesaplandığında Türk öğrencilerle yapılan görüşmelerde %89,9, Suriyeli öğrencilerle yapılan görüşmelerde %82, öğretmen ve yöneticilerle yapılan görüşmede %90,5 ve rehber öğretmenlerle yapılan görüşmede %88,2 uyum yüzdesi elde edilmiştir.

**Teyit Edilebilirlik.** Araştırma sürecinde ortaya çıkan ses kayıtları, veriler, kodlamalar ve temalar araştırmanın gerektiği hallerde tekrar incelenebilmesine olanak sağlamak amacıyla araştırmacı tarafından korunmaktadır.





## **Bölüm 4**

### **Bulgular ve Yorumlar**

Bu bölümde araştırmada yer alan alt problemlere göre araştırmada elde edilen bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

#### **Geçici Koruma Altında Bulunan Öğrencilerin Okula Uyum Durumlarıyla İlgili Türk Öğrencilerin Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar**

Bu bölümde geçici koruma altında bulunan Suriyeli öğrencilerin okula uyum düzeylerini etkileyen etmenlere yönelik Türk öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Nitel veri analizleri sonucunda dört tema ortaya çıkmıştır. Bu temalar “sosyal ve kültürel faktörler”, “duygusal ve davranışsal faktörler”, “iletişimsel faktörler” ve “akademik faktörler” olarak isimlendirilmiştir. Bu temalar altında yer alan kodlamalar aşağıda başlıklar halinde verilmiştir.

**Sosyal ve kültürel faktörler.** Görüşmeler sırasında katılımcılara Suriyeli öğrencilerin devlet okullarına uyum sağlama sürecini etkileyen etmenlere yönelik görüşlerini belirtmeleri amacıyla çeşitli sorular yöneltilmiştir. Ayrıca katılımcıların daha ayrıntılı cevap vermelerini sağlamak amacıyla kendilerinin farklı bir ülkede eğitim alması durumunda okula uyum sağlamak için ne tür beklentilerinin olduğuna yönelik sorular sorulmuştur. Bu sorulara yönelik katılımcıların verdiği görüşler doğrultusunda “sosyal ve kültürel faktörler teması” oluşturulmuştur. Bu temaya yönelik olarak katılımcılardan elde edilen bulgular neticesinde oluşan kodlamalar aşağıdaki Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6

*Sosyal ve Kültürel Faktörler (Türk Öğrenciler)*

| Tema                         | Kodlar                     | F  | Yüzde (%) |
|------------------------------|----------------------------|----|-----------|
| Sosyal ve Kültürel Faktörler | Akran Kabulü               | 10 | 100       |
|                              | Öğretmen Kabulü            | 8  | 80        |
|                              | Oyun                       | 5  | 50        |
|                              | Kültür ve İnanç Benzerliği | 5  | 50        |
|                              | Kültürel Farklılık         | 4  | 40        |
|                              | Etnik Köken                | 1  | 10        |

Tablo 6 incelendiğinde Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu etkileyen sosyal ve kültürel faktörlere yönelik katılımcıların, akran kabulü, öğretmen kabulü, oyun, kültür ve inanç benzerliği, kültürel farklılık ve etnik köken kodlarının altında yer alabilecek cevaplar verdikleri görülmektedir. Katılımcıların kültürel farklılık ve etnik kökeni okula uyumu olumsuz etkileyen etmenler olarak ifade ettiği; buna karşın akran kabulü, öğretmen kabulü, oyun ile kültür ve inanç benzerliğini ise okula uyum olumlu etkileyen etmenler olarak ifade ettiği söylenebilir.

Türk öğrencilerle yapılan görüşmelerde okula uyumu etkileyen etmenlere yönelik sosyal ve kültürel faktörler teması altında en fazla vurgulanan durumun tüm katılımcılar tarafından ifade edilen “akran kabulü” olduğu görülmektedir. Görüşmelerde araştırmacı tarafından katılımcılara, Suriyeli öğrencilerle aralarında nasıl bir ilişki olduğuna, Suriyeli öğrencilerin okula uyum sağlayıp sağlamadıklarına ve sağladılarsa bu duruma nasıl katkı yaptıklarına yönelik sorular yöneltilmiştir. Katılımcılardan T4OH bu sorulara, “*Bir sıkıntımız yok onu seviyoruz.*” şeklinde cevap verirken T5OH farklı bir ülkede eğitim alması durumunda arkadaşlarından beklentisini, “*Yanıma gelmelerini, benle konuşmalarını, beni desteklemelerini isterdim.*” diyerek ifade etmiştir. T7OG ise aynı durumda beklentisini, “*Yani beni dışlamamalarını isterdim. Onlardanmışım gibi davranmalarını beklerdim.*” diyerek ortaya koymuştur. T9OG Suriyeli akranlarını kabullendiklerini ve bu sayede Suriyelilerin daha çabuk okula alıştığını, “*Bizim gibi Türklerin sayesinde okulumuza da arkadaşlarına da daha çok*

*bağlandılar.”* sözleriyle ifade ederken aynı durumda olması durumunda arkadaşlarından beklentilerini, *“Yani diğer arkadaşlarından beni ayrı tutmasın isterdim. Eşit davransın isterdim. Onlara gösterdiği ilgiyi bana da göstersiz isterdim.”* ifadeleriyle açıklamıştır. Sonuç olarak geçici koruma altındaki öğrencilerin okula uyum sağlama sürecinde akran kabulünün çok önemli olduğu Türk öğrenciler tarafından da dile getirilmiştir.

Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarına yönelik olarak Türk öğrencilerin en fazla vurguladığı ikinci sosyal ve kültürel etmen ise “öğretmen kabulüdür”. Katılımcılara farklı bir ülkede geçici koruma altında eğitim almaları durumunda öğretmenlerinin nasıl davranmasını beklediğine yönelik sorular yöneltilmiştir. Bu duruma yönelik olarak katılımcılardan T1OA, Suriyeli öğrencilerle benzer bir durumda kaldığı zaman öğretmenlerinden beklentisini, *“Anlayışlı olsunlar, yardımcı olsunlar isterdim. Ödevlerimi yapamadığımda, o dili anlamadığımda yardımcı olsunlar, kızmasınlar isterdim.”* ifadeleriyle dile getirmiştir. T6OH ise bu durumdaki beklentisini, *“İyi davranmasını isterdim. Samimi davranmasını isterdim. Benimle şakalaşsın isterdim.”* diyerek belirtirken T8OG bu konudaki beklentisini, *“Kendileri gibi davranmalarını isterdim. Onların ülkesinde arkadaşlara nasıl davranıyorlarsa bana da öyle davransınlar.”* diyerek belirtmiştir. Bu durumdan hareketle Türk öğrencilerin, sığınmacı öğrencilere yönelik öğretmenlerin kabullenici tavrının önemli olduğunun farkında oldukları ifade edilebilir.

Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarına yönelik Türk öğrencilerin vurguladığı bir diğer önemli etmen ise “oyundur”. Beş katılımcı Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarında oyunların önemine vurgu yapmıştır. T6OH Suriyeli öğrencilerin okula alışması için ne yaptığına yönelik soruya, *“Mesela arkadaşlarımızı tanıttım tek tek. Yani erkeklere daha çok aranızda alın, oyunlara katılsın diye söyledim.”* ifadeleriyle cevap vermiştir. T9OG ise bu soruya yönelik olarak, *“Yaz günleri biz teyzemgile gittiğimizde orada Suriyeli arkadaşlarımla oynuyoruz. Hem bizim oyunumuzu öğreniyoruz. Hem onların oyununu öğreniyoruz.”* ifadelerini kullanmıştır. Sonuç olarak Türk öğrencilerin Suriyeli öğrencilerle oyunlar aracılığıyla bağ kurduğu görülmektedir. Bu durumdan hareketle akranları tarafından sosyal olgulara dâhil edilmenin ve sosyal etkinliklerin olumlu bir okul iklimi yaratmada etkili olabileceği ifade edilebilir.

Katılımcılardan gelen yanıtlara göre Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu etkileyen bir diğer sosyal ve kültürel faktörün “kültür ve inanç benzerliği” olduğu görülmektedir. Katılımcılara Suriyeli öğrencilerin olumlu katkısının ne olduğuna yönelik sorular sorulmuş olup katılımcılar bu soruya yönelik olarak kültür ve inanç benzerliğini ön plana çıkaran cevaplar vermişlerdir. Bu benzerlik daha çok din temeline dayanmakta olup katılımcılardan T7OG bunu, “*Din dersinde Arapça kelimeleri ona soruyorum. Sorunca şey oluyor. Daha kolay biliyorlar.*” ifadeleriyle dile getirmiştir. T9OG ise bu duruma yönelik, “*Bazı sureleri ezbere bilmiyordum, onların sayesinde ezberledim.*” ifadelerini kullanmıştır. T0OG ise bu durumu, “*Mesela onlarla aynı sınıfta olunca onlardan yeni şeyler öğreniyoruz. Mesela geçen sene Kuran-ı Kerim dersindeyken öğretmenimiz bize dua ezberlettiriyordu. Şimdi de öyle. Ben Zeynep (Suriyeli öğrenci) sayesinde bir tane dua öğrendim. Kunut dualarını öğrendim.*” diyerek belirtmiştir. Bu konuda bir diğer önemli husus da din konusunda benzerliğin önemine vurgu yapan katılımcıların üçünün de Gaziantep’te eğitim almalarıdır. Diğer iki katılımcı ise kültürü ön plana çıkaran cevaplar vermiştir.

Katılımcılardan gelen görüşler incelendiğinde “kültürel farklılığın” Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu olumsuz etkileyen sosyal ve kültürel faktör olduğu ifade edilebilir. Dört katılımcı kültürel farklılığın okula uyumu olumsuz etkileyen faktör olduğunu dile getirmiştir. T4OH bu durumu, “*Beşinci sınıfta bir kız öğrenci erkeğin yanında oturtulduğu için çok ağladı.*” diyerek dile getirirken T7OG bu durumu, “*Bizim yaşımızdaki bir arkadaşının düğününe gitmiş. Çok küçük evlendiriyorlar orada.*” diyerek dile getirmiştir. T8OG kültürel farklılığı, “*Mesela bunlar değişik değişik oyunlar oynuyorlar. Hopluyorlar. Zıplıyorlar. Biz onların oynadığı oyunları oynayamıyoruz.*” ifadelerini kullanmıştır. Bu durumdan hareketle kültürel farklılığın okula uyumu olumsuz etkilediği ifade edilebilir.

Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu etkileyen bir diğer sosyal ve kültürel etken ise “etnik köken” olup bu durum bir katılımcı tarafından dile getirilmiştir. Katılımcılardan T6OH sınıfındaki Suriyeli öğrencileri kıyaslarken Türkmen uyruklu olanlarla daha iyi anlaştığını, “*Zaten diğer arkadaşımız Türk. Türkçesi de iyi. Bu nedenle Türkmen öğrenciler bizle daha iyi anlaşıyor.*” ifadeleriyle dile getirmiştir. Bu durumun bireyin etnik yapısından ziyade Türkçe konuşma becerisiyle ilgili olduğu ifade edilebilir.

Görüşmeler sonucunda katılımcılar Suriyeli öğrencilerin okula uyumuna yönelik olarak okul tarafından kabullenici bir iklim yaratmanın, sosyal etkinliklerde bulunmanın ve birbirini tanıyarak benzerliklerden yararlanmanın önemli olduğuna yönelik görüşler bildirmişlerdir. Buna karşın kültürel anlamda ortaya çıkan farklılıkların birbirlerine ve okula uyumu zorlaştırdığı ortaya konulmuştur. Ayrıca etnik kökenin de önemli bir unsur olduğu katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Sonuç olarak okuldaki öğretmen ve öğrencilerin Suriyeli akranlarını benimsemesinin, okulun kaynaşmasına yönelik sosyal aktivite yapılmasının ve iki kültürün birbirini tanıyabileceği etkinliklerin gerçekleştirilmesinin okula uyumu kolaylaştıracağı söylenebilir.

**Duygusal ve davranışsal faktörler.** Görüşmeler sırasında katılımcılara Suriyeli öğrencilerin devlet okullarına uyum sağlama sürecini etkileyen etmenlere yönelik görüşlerini belirtmeleri amacıyla çeşitli sorular yöneltilmiştir. Ayrıca katılımcılara, kendilerinin ve Suriyeli akranlarının hangi duygu ve davranışlarının Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu etkilediğini ortaya çıkarmaya yönelik sorular sorulmuştur. Bu sorulara yönelik katılımcıların verdiği görüşler doğrultusunda “duygusal ve davranışsal faktörler teması” oluşturulmuştur. Bu temaya yönelik olarak katılımcılardan elde edilen bulgular neticesinde oluşan kodlamalar aşağıdaki Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7

*Duygusal ve Davranışsal Faktörler (Türk Öğrenciler)*

| Tema                              | Kodlar                      | F | Yüzde (%) |
|-----------------------------------|-----------------------------|---|-----------|
| Duygusal ve Davranışsal Faktörler | Saldırganlık                | 5 | 50        |
|                                   | Dışlama                     | 5 | 50        |
|                                   | Yardımlaşma                 | 4 | 40        |
|                                   | Ülkeye Özlem Duyma          | 3 | 30        |
|                                   | Ayrışma                     | 3 | 30        |
|                                   | Yalnızlık                   | 1 | 10        |
|                                   | Psikolojik Danışman Yardımı | 1 | 10        |
|                                   | Ayrımcılık                  | 1 | 10        |

Tablo 7 incelendiğinde Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu etkileyen duygusal ve davranışsal faktörlere yönelik katılımcıların, saldırganlık, yardımlaşma, dışlama, ülkeye özlem duyma, ayrışma, yalnızlık, psikolojik danışman yardımı ve ayrımcılık kodlarının altında yer alabilecek cevaplar verdikleri görülmektedir. Katılımcıların ifade ettiği bu etmenlerden yardımlaşma ve psikolojik danışman yardımının okula uyumu kolaylaştıran etmenler olduğu; buna karşın saldırganlık, dışlama, ülkeye özlem duyma, ayrışma, yalnızlık ve ayrımcılığın okula uyumu zorlaştıran etmenler olduğu söylenebilir.

Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu etkileyen duygusal ve davranışsal faktörlerden katılımcılar tarafından en çok dile getirileni “saldırganlıktır”. Türk öğrencilerden beşi Suriyeli akranlarının Suriyeli akranlarıyla veya kendileriyle sözel veya davranışsal olarak saldırganca tutum içinde olduklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılardan T3OA Suriyeli akranlarının saldırganca bir tutum içinde olduğunu, *“Ya erkekler dışarıda çok kavga ediyorlar. Bir şey yapmadığımız halde bize kötü davranışları oluyor.”* ifadeleriyle dile getirirken T0OA ise bu durumu, *“Yani geçen sene bir tane Suriyeli öğrenci vardı bizim sınıfta. Sürekli kavga çıkarıyordu.”* ifadeleriyle dile getirmiştir. Bu durumdan hareketle Suriyeli öğrencilerin saldırganca davranışlarının Türk öğrenciler tarafından olumsuz karşılandığı ve bunun okul ile akranlara yönelik uyumu olumsuz etkilediği ifade edilebilir.

Türk öğrencilerin ifadelerinden ortaya çıkan bir diğer duygusal ve davranışsal faktör ise “dışlamadır”. Türk öğrencilerden beşi dışlamanın Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu güçleştirdiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerden T2OA Türk öğrencilerin Suriyeli akranlarını dışladığını, *“Yani bazı arkadaşlarım Suriyelilere çok tepki veriyorlar. Yani geldiklerinde iğreniyormuş gibi bir hareketleri var.”* ifadesiyle ortaya koymuştur. T5OH ise bu durumu, *“Suriyeli öğrenci birisine dokunuyor. Türk öğrenciler yok elini yıkadın mı sen diyorlar.”* diyerek ifade etmiştir. Bu duruma yönelik olarak T0OG ise Türk arkadaşlarının sınıflarındaki iki Suriyeli öğrenciyi dışladığını, *“Aralarına almıyorlar. Sürekli dışlıyorlar.”* diyerek belirtmiştir. Bu durumdan hareketle bazı Türk öğrencilerin Suriyeli öğrencileri dışladığı, bu durum sonucunda da Suriyeli öğrencilerin okula uyumunun olumsuz etkilendiği ifade edilebilir.

Katılımcılar tarafından dile getirilen ve Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu kolaylaştıran bir diğer etmen ise “yardımlaşma” olarak isimlendirilebilir. Bu duruma yönelik olarak dört katılımcı Türk öğrenciler ile Suriyeli öğrenciler arasında yaşanan yardımlaşma durumuna vurgu yapmıştır. Katılımcılardan T7OG Suriyeli öğrencinin okula alışması için ne yaptın sorusuna, *“Aslında ben değil de ben buraya yeni geldiği için o benim alışmama yardımcı oldu.”* cevabını vermiştir. T9OG ise bu durumu, *“Dilimizi öğrenmedikleri için biz onlara yardım ediyoruz. Onların dilini bilmediğimiz için onlar da bize yardım ediyorlar.”* diyerek cevap vermiştir. Bu durumdan hareketle karşılıklı olarak bir yardımlaşma durumunun olduğu, bunun da akranların birbirlerine olan yaklaşımını olumlu etkilediği ifade edilebilir.

Katılımcıların görüşlerinden elde edilen bir diğer okula uyumu etkileyen duygusal ve davranışsal faktör ise “ülkeye özlem duyma” durumudur. Üç katılımcı ülkelere duyulan özlemin okula uyumu olumsuz olarak etkileyebileceğini belirtmişlerdir. Bu durumu T8OG, *“Onlar istemeyerek geldi bence.”* diyerek belirtirken T1OA aynı durumu yaşamaması durumunda ne hissedeceği sorulduğunda, *“Kötü hissederdim...Ülkemden ayrılmış hissederdim.”* diyerek belirtmiştir. T6OH ise bu soruya, *“Yani kendimi kötü hissederdim. İlk defa bulunduğum bir ortamda, alışamadığım bir ortamda olmaktan ve arkadaş çevremden dolayı kötü hissederdim. Mesela kendi ülkeme dönmeyi isterdim.”* diyerek belirtmiştir. Sonuç olarak Türk öğrencilerin benzer bir yaşantı durumunda ülkelere özlem duyacaklarını dile getirdikleri görülmüştür. Bu durumdan hareketle Suriyeli öğrencilerin de ülkelere özlem duyabilecekleri ve bunun okula uyumu olumsuz etkileyebileceği dile getirilebilir.

Katılımcılara göre Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu etkileyen bir diğer duygusal ve davranışsal faktör ise “ayrışma” olarak ifade edilebilir. Katılımcıların üçü okulda veya sınıfta yaşanan Türk, Suriyeli öğrenci ayrışması nedeniyle Suriyeli öğrencilerin okula uyum sağlamakta zorlandığını ifade etmiştir. Katılımcılardan T0OG kendisine yöneltilen “Arkadaşların onlara nasıl davranıyor?” sorusuna, *“Aralarına almıyorlar. Zaten onlar da başka sınıftan kuzenleri var onlarla takılıyor.”* diyerek cevap vermiştir. Ayrıca T8OG okuldaki Türk ile Suriyeli ayrışmasını, *“Onlar genelde dışarıda Suriyeli arkadaşlarıyla oynuyor. Bizim oyunlara pek dâhil olmuyor.”* ifadeleriyle ortaya koymuştur. Bu durumdan hareketle

okullarda Türk ve Suriyeli gruplaşma riski olduğu bunun da okula uyumu olumsuz etkileyebileceği ifade edilebilir.

Bununla birlikte Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarını etkileyen duygusal ve davranışsal faktörlere yönelik olarak birer katılımcı “yalnızlık”, “psikolojik danışman yardımı” ve “ayrımcılık” olarak nitelendirilebilecek ifadeler kullanmıştır. Bu durumlardan psikolojik danışman yardımının okula uyumu olumlu yönde etkilediği buna karşın yalnızlık ve ayrımcılık ise okula uyumu olumsuz yönde etkilediği söylenebilir. T0OG Suriyeli öğrenciyle yaşadığı bir problemi psikolojik danışman sayesinde çözdüğünü ve Suriyeli arkadaşını bu sayede daha iyi anladığını, T7OG Suriyeli arkadaşının okulda yalnızlık yaşadığını ve bu yüzden üzgün olduğunu, T8OG öğretmenin Suriyeli öğrenciye daha iyi davranarak kendisine ayrımcılık yaptığını hissettiğini ifade etmiştir.

Sonuç olarak özellikle erkek Suriyeli öğrencilerin saldırganlık davranışlarının Türk akranlarına göre daha fazla olduğu ve bu durum sonucunda uyum sorunlarının ortaya çıktığı ifade edilebilir. Ayrıca Türk öğrencilerin Suriyeli akranları ile arkadaşlık kurmak istemediği ve bu nedenle okullarda Türk ve Suriyeli ayrımının yaşandığı görülmektedir. Özellikle bir sınıfa bulunan Suriyeli sayısı arttığında bu ayrışma durumunun daha da arttığı ifade edilebilir. Ayrıca Suriyeli öğrencilerin doğup büyüdüğü ve yaşantılarının büyük bölümünü şekillendirdikleri ülkelere özlem hissinin de okula uyumu etkileyebilecek bir durum olabileceği de Türk öğrenciler tarafından dile getirilmiştir. Nitekim bir Suriyeli öğrencinin yalnızlık hissetmesinin nedeni bu durum olabilir. Bununla birlikte öğretmenlerin tavrını iyi ayarlaması gerektiği katılımcıların ifadelerinden ortaya çıkmaktadır. Başka bir ifadeyle öğretmenler, Suriyeli öğrencinin okula alışması ve derse katılımı için çabalarken Türk öğrencileri göz ardı etmesinin, Türk öğrenciler tarafından öfkeye neden olduğu bir öğrenci tarafından dile getirilmiştir. Son olarak okul psikolojik danışmanlarının bu süreçte etkin rol oynamasının okula uyum sorunlarını ve Türk öğrenciler ile Suriyeli öğrenciler arasındaki çatışmaları engelleyici bir unsur olduğu bir katılımcı tarafından ifade edilmiştir. Bu nedenle bu süreçte okul psikolojik danışmanlarına büyük rol ve sorumluluk düştüğü ifade edilebilir.

**İletişimsel faktörler.** Görüşmeler sırasında katılımcılara Suriyeli öğrencilerin devlet okullarına uyum sağlama sürecini etkileyen etmenlere yönelik



görüşlerini belirtmeleri amacıyla çeşitli sorular yöneltmiştir. Ayrıca katılımcılara, kendileri ile Suriyeli akranları arasında iletişimin nasıl olduğunu ortaya koyan sorular sorulmuştur. Bu sorulara yönelik katılımcıların verdiği görüşler doğrultusunda “iletişimsel faktörler teması” oluşturulmuştur. Bu temaya yönelik olarak katılımcılardan elde edilen bulgular neticesinde oluşan kodlamalar aşağıdaki Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8

*İletişimsel Faktörler (Türk Öğrenciler)*

| Tema                  | Kodlar         | F | Yüzde (%) |
|-----------------------|----------------|---|-----------|
| İletişimsel Faktörler | Dil engeli     | 9 | 90        |
|                       | İletişim Kurma | 6 | 60        |
|                       | Empatik Bakış  | 3 | 30        |

Tablo 8 incelendiğinde Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu etkileyen iletişimsel faktörlere yönelik katılımcıların dil engeli, iletişim kurma ve empatik bakış kodlarının altında yer alabilecek cevaplar verdikleri görülmektedir. Katılımcıların ifade ettiği bu etmenlerden dil engelinin okula uyumu güçleştirdiği, buna karşın iletişim kurma ve empatik bakışın okula uyumu kolaylaştırdığı görülmektedir.

Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu etkileyen iletişimsel faktörlerden “dil engeli” katılımcılar tarafından en çok dile getirilen etmendir. Katılımcıların dokuzu Suriyeli öğrencilerin dil engeli yaşadığını belirtmiştir. Bu duruma yönelik katılımcılara Suriyeli öğrencilerle aynı sınıfta olmanın nasıl bir duygu olduğuna, Suriyeli öğrencilerin okula alışmasında yaşadığı zorlukların neler olduğuna yönelik sorular yöneltmiştir. T2OA bu durumu, “*Biz onların dillerini bilmiyoruz. Onlar da bizim dilimizi bilmiyor. Çok kötü oluyor.*” diyerek ifade etmeye çalışmıştır. T7OG ise Suriyeli bir öğrencinin dil bilmemenin zorluğuna yönelik tepkisi karşısında hissettiği duyguyu şu ifadelerle ortaya koymuştur: “*Kendimi onun yerine koyunca gerçekten çok kötüydü. Farklı bir alfabe öğrenme. Farklı bir dil öğrenme.*” T8OG ise Suriyeli öğrencilerin dil engeli yaşamasının sınıf içindeki zorluğunu, “*Soruları biliyorlar ama dediklerimizi falan iyi anlayamıyorlar.*” diyerek ifade etmeye

çalışmıştır. Bu durumdan hareketle dil engelinin Suriyeli öğrencinin hem okula hem de arkadaşlarına uyum sağlamasını zorlaştırdığı ifade edilebilir.

Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu etkileyen bir diğer faktör ise Suriyeli öğrenciler ile Türk öğrencilerin “iletişim kurmasıdır”. Bu konuda altı katılımcı Suriyeli öğrencilerin okula uyum sağlaması için etkileşim içinde bulunduklarını belirtmişlerdir. T4OH Suriyeli öğrencilerle etkileşim içinde olduğunu, “*Onunla daha sık vakit geçirdim. Ona okulu gezdirdim. Sohbet ediyorum.*” yanıtını verirken T5OH ise, “*Gittik yanına konuştuk falan. Eğlendirdik alışması için.*” yanıtını vermiştir. Sonuç olarak Türk öğrencilerin Suriyeli öğrencilerle bir şekilde iletişim kurmaya çalıştığı gözlemlenmektedir. Bu durumdan hareketle iletişim kurmanın okul iklimini olumlu etkileyeceği, fakat dil engelinin bu durumu olumsuz etkilediği ifade edilebilir.

Katılımcılardan gelen görüşlere göre Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu etkileyen bir diğer iletişimsel faktör ise Türk öğrencilerin “empatik bakış” sahibi olmasıdır. Üç katılımcı Suriyeli öğrencilerin yaşadıkları olaylara yönelik empatik bakış sahibi olduklarını ve onları anlayabildiklerini ifade edecek cevaplar vermişlerdir. Katılımcılardan T0OG bu durumu, “*Kendimi onların yerine koydum. Kendimi onların yerine koyunca birazcık üzüntü oluyor.*” ifadeleriyle dile getirmiştir. Bu durumdan hareketle Türk öğrencilerin Suriyeli öğrencilerin durumunu anlamaya çalıştığı ve kendilerini onların yerine koyduğu ifade edilebilir. Bu durumun okula uyumu olumlu etkileyebileceği söylenebilir.

Sonuç olarak Suriyeli öğrencilerin Türkçe bilmemelerinin okula uyumu olumsuz olarak etkilediği ve bu durum sonucunda hem Suriyeli öğrencilerin okula uyum sağlamakta zorlandığı hem de sınıf ortamının olumsuz etkilendiği ifade edilebilir. Ayrıca dil problemi konusunda bölgesel anlamda farklılıkların olduğu da katılımcılarla yapılan görüşmede ortaya konulmuştur. Özellikle Hatay’da yapılan görüşmelerde katılımcılar dil sorununu çok büyük problem haline getirmemektedirler. Çünkü sınıfta ve okul çevresinde Arapça bilen çok fazla insan vardır ve Hatay’da bulunan insanlarla savaş nedeniyle göç eden insanlar arasında akrabalık bağları bulunmaktadır. Ayrıca Arapça Hatay çevresinde konuşulan bir dil olduğundan bu öğrencilerin Türkçe öğrenmeye de ihtiyaç duymadıkları gözlemlenmiştir. Buna karşın özellikle Ankara’da dil problemi uyum sorununu daha

fazla tetiklemektedir. Çünkü Ankara’da okulda ve okul çevresinde Arapça bilen insanlar çok nadirdir ve bu durum Türk öğrenciler ile Suriyeli öğrencilerin anlaşmazlık yaşamalarına neden olmaktadır.

**Akademik faktörler.** Görüşmeler sırasında katılımcılara Suriyeli öğrencilerin devlet okullarına uyum sağlama sürecini etkileyen etmenlere yönelik görüşlerini belirtmeleri amacıyla çeşitli sorular yöneltilmiştir. Ayrıca katılımcılara, Suriyeli akranlarının yaşadığı problemlerin neler olabileceğine ilişkin, Suriyeli akranlarına nasıl yardımcı olabileceklerine ilişkin ve benzer durumda ne tür beklentiler içinde olabileceklerine ilişkin sorular sorulmuştur. Bu sorulara yönelik katılımcıların verdiği görüşler doğrultusunda “akademik faktörler teması” oluşturulmuştur. Bu temaya yönelik olarak katılımcılardan elde edilen bulgular neticesinde oluşan kodlamalar aşağıdaki Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9

*Akademik Faktörler (Türk Öğrenciler)*

| Tema               | Kodlar                       | F | Yüzde (%) |
|--------------------|------------------------------|---|-----------|
| Akademik Faktörler | Öğretmen Çabası              | 9 | 90        |
|                    | Akran Öğretimi               | 8 | 80        |
|                    | Akademik Hazırbulunuşluk     | 7 | 70        |
|                    | Sınıftaki Seviye Farklılığı  | 5 | 50        |
|                    | Derse İlgisi                 | 4 | 40        |
|                    | Gelişime Uygun Olmayan Sınıf | 1 | 10        |

Tablo 9 incelendiğinde Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu etkileyen akademik faktörlere yönelik katılımcıların öğretmen çabası, akran öğretimi, akademik hazırbulunuşluk, sınıftaki seviye farklılığı, derse ilgi, gelişimine uygun olmayan sınıf kodlarının altında yer alabilecek cevaplar verdikleri görülmektedir. Katılımcıların ifade ettiği bu etmenlerden öğretmen çabası ve akran öğretiminin okula uyumu kolaylaştırdığı, buna karşın akademik hazırbulunuşluk, sınıftaki seviye farklılığı, derse ilgi ve gelişimine uygun olmayan sınıf faktörlerinin okula uyumu güçleştirdiği söylenebilir.

Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu etkileyen akademik faktörlerden “öğretmen çabası” katılımcılar tarafından en çok dile getirilen etmendir. Katılımcıların dokuzu, öğretmen çabasının bu süreçte önemli olduğuna ve benzer durumda olmaları halinde öğretmenin dersler konusunda yapacakları özverili çalışmanın okula uyumlarını kolaylaştırıcı bir etken olabileceğine vurgu yapmışlardır. Katılımcılardan T1OA bu konudaki görüşlerini, “*Yani hocaların öğretmenlerin nasıl davrandığı değişti. Onların anlaması için daha çok uğraşıyorlar.*” ifadeleriyle dile getirmiştir. Benzer bir şekilde T5OH öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerin derse katılımını sağlamak için harcadığı zamanı, “*Öğretmenler onlara daha çok ilgi gösteriyor ve dersimizin çoğu bazen onlara gidiyor.*” ifadeleriyle ortaya koymuştur. Katılımcılardan T4OH benzer bir durum içinde olması halinde öğretmenlerinden beklentilerini şu şekilde belirtmiştir: “*Hani yine onların dilini bilmiyorum sonuçta. Bana daha ayrı bir özenle daha fazla açıklayarak öğretilmelerini isterdim.*” Sonuç olarak öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerin dersi anlaması için çabaladıkları görülmektedir. Ayrıca Türk öğrencilerin, benzer bir duruma maruz kalmaları halinde öğretmenlerinden benzer bir çabayı bekledikleri görülmüştür.

Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu etkileyen bir diğer akademik faktör “akran öğretimidir.” Sekiz katılımcı Suriyeli öğrencilerin okula ve derse katılımını sağlama için akran öğretime başvurdıklarını dile getirmiştir. Bu konuda katılımcılardan T3OA Suriyeli öğrencilerin derslerine yardımcı olduğunu, “*Aradan bir iki hafta geçmesine rağmen öğretmenimiz anlattığı konuları anlamayan öğrencilere ben de biraz anlatmaya çalıştım Türkçeyi.*” ifadeleriyle dile getirmiştir. Bir başka katılımcı olan T6OH Suriyeli öğrencilerin anlamadığı noktalarda yardımcı olduğunu, “*Hocaların derste anlattığı şeyleri bazıları anlamadığı zaman teneffüste onlara söylüyordum. Arkadaşlarımızla zaten bunları yapıyorduk.*” diyerek belirtirken T9OG bu durumu, “*Onların bilmediklerini biz onlara öğretiyoruz. Bizim alfabemiz farklı, onların alfabesi farklı.*” diyerek belirtmiştir. Ayrıca katılımcılar benzer bir durumda kalmaları halinde okula ve derse uyum sağlamak için sınıftaki diğer arkadaşlarından beklentilerinden birisi de derslerine yardımcı olmalarıdır. Katılımcılardan T8OG bu durumu, “*Arkadaşlarım da işte oradaki mesela Amerikalı arkadaşı gibi davransın isterdim. Derslerime yardımcı olsun isterim. Anlamadığım bir konu olursa ona sorarım.*” diyerek belirtmiştir. Sonuç olarak, Türk öğrencilerin

Suriyeli akranlarına yardım ettiği ve onların dersi anlaması için çaba gösterdiği söylenebilir. Benzer bir duruma maruz kalması halinde Türk ğrencilerin de böyle bir yardım beklentisi içinde olduğu ifade edilebilir.

Katılımcılara göre Suriyeli ğrencilerin okula uyumunu etkileyen bir diğer akademik faktör ise Suriyeli ğrencilerin “akademik hazırbulunuşluk” düzeyleridir. Katılımcılara göre Suriyeli ğrencilerin akademik hazırbulunuşluk düzeyleri düşük seviyededir ve bu nedenle Suriyeli ğrenciler derslere etkin bir şekilde katılamamaktadırlar. Bu durumu katılımcılardan T5OH, “*Mesela hocalar kaldırıyor. Hiçbir şey söyleyemiyor. Yapamıyor.*” diyerek ifade ederken T7OG Suriyeli bir öğrencinin akademik hazırbulunuşluk düzeyinin düşük olması nedeniyle karşılaştığı olayı şu şekilde anlatmıştır: “*Bir keresinde arkadaşım teneffüste ağlamaya başladı. Gittim yanına ne oldu diye. şöyle dedi. Herkes Türk dedi. Sosyal dersinden hiçbir şey anlamıyorum dedi.*” Sonuç olarak Suriyeli ğrenciler özellikle dilin etkisiyle düşük akademik performans göstermektedir. Bu durumun okula uyumu olumsuz etkilediği ifade edilebilir.

Suriyeli ğrencilerin okula uyum düzeylerini etkileyen bir diğer akademik faktör ise “sınıftaki seviye farklılığıdır.” Türk ğrencilere Suriyeli ğrencilerin okula gelmesiyle okulda ne tür değişiklikler olduğuna yönelik sorular sorulmuştur. Katılımcıların bu sorulara yönelik olarak sınıfta Türk ve Suriyeli ğrenciler arasındaki seviye farklılığını ve Suriyelilerin kendi arasındaki seviye farklılığını dile getiren cevaplar verdikleri görülmüştür. Katılımcılardan T1OA Suriyeliler ile Türk ğrenciler arasındaki seviye farklılığını, “*yle değil de bir konu üzerinden birçok sefer geçiyorlar. Yani biz konuyu bildiğimiz için sıkılıyorz. Onlara anlatıyorlar.*” ifadeleriyle dile getirirken T7OG bunu, “*nk anlamıyorlar. Öğretmenlere anlamadıklarını söylüyorlar ve bizim sınıfımızdakilerin çoğu anladığı için öbür konuya daha geç geçiyoruz.*” ifadeleriyle dile getirmiştir. T2OA ise Suriyeli ğrencilerin kendi aralarındaki seviye farklılığını, “*Evet bazen Türkçe bilmeyenler var. Onların bazıları yapabiliyor bazıları yapamıyor.*” ifadeleriyle belirtmiştir. Sonuç olarak sınıfta oluşan seviye farklılığının öğrencilerin başarısızlık hissi yaşamasına neden olduğu, bunun da okula uyumu olumsuz etkilediği ifade edilebilir.

Suriyeli ğrencilerin okula uyumunu etkileyen akademik faktörlerden bir diğeri ise Suriyeli ğrencilerin “derse ilgi” düzeyidir. Katılımcıların dördü Suriyeli

öğrencilerin derse ilgisiz olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcılardan T2OA bu durumu, “*Derse katılamıyorlar. Oturuyorlar öyle. Yani kâğıtları parçalayıp bir şeyler yapıyorlar.*” ifadeleriyle dile getirirken T3OA bunu, “*Onlar dersi dinlemiyorlar. Kâğıtlarla falan oynuyorlar. Kâğıtlarla bir şey yapıyorlar.*” ifadeleriyle dile getirmiştir. T0OG ise Suriyeli öğrencilerin derste sürekli oyun oynadıklarını ve derse karşı ilgisiz olduklarını, “*Sürekli derste oyun oynuyorlar. Mesela oyun hamuru ile oynuyorlar. Kâğıttan oyuncak yapıyorlar.*” ifadeleriyle belirtmiştir. Son olarak bir öğrenci ise Suriyeli öğrencilerin yaşına uygun olmayan sınıflarda eğitim gördüğünü ifade etmiştir. Bu durumdan hareketle Suriyeli öğrencilerin dil engeli, gelişim engeli, akademik hazırbulunuşluk vb. nedenlerle dersi anlayamadıklarından dolayı derste zamanını geçirecek başka aktivitelere yönelindikleri, bunun da öğretmenler ve arkadaşları tarafından farklı anlaşıldığı ifade edilebilir. Bu durumun okula uyumu olumsuz etkilediği söylenebilir.

Sonuç olarak Suriyeli öğrencilerin akademik hazırbulunuşluğu genel olarak Türk akranlarına oranla daha düşük seviyededir. Bu durumun sınıfta seviye farklılığına neden olurken dersin işleyişini de sekteye uğrattığı ve Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu olumsuz olarak etkilediği Türk öğrenciler tarafından dile getirilmiştir. Öğrencinin gelişimine uygun olmayan sınıfa yerleştirilmesi de okula uyumu olumsuz etkileyen bir diğer değişken olduğu katılımcılar tarafından ifade edilmektedir. Ayrıca Suriyeli öğrencilerin dersi anlayamamaları nedeniyle derse ilgisiz kaldığı ve başka şeylerle uğraştığı da söylenebilir. Bununla birlikte Suriyeli öğrencilerin akranlarından geri kalma problemini çözmek için öğretmenlerin ekstra çaba sarf ettiği ve Türk öğrencilerin Suriyeli akranlarına yardım ettiği görülmektedir. Akran öğretimi konusunda yapılacak planlı bir çalışmanın ve öğretmenlerin bu konuda gösterdiği özverinin devamını sağlayacak teşvik mekanizmalarının Suriyeli öğrencilerin akademik hazırbulunuşluğunu isteyen seviyeye getirebileceği söylenebilir.

### **Geçici Koruma Altında Bulunan Öğrencilerin Okula Uyum Durumlarıyla İlgili Suriyeli Öğrencilerin Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar**

Bu bölümde geçici koruma altında bulunan Suriyeli öğrencilerin okula uyum düzeylerini etkileyen etmenlere yönelik Suriyeli öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Suriyeli

öğrencilerle yapılan görüşmelerin analizleri sonucunda dört tema ortaya çıkmıştır. Bu temalar Türk öğrencilerin görüşme sonuçlarından elde edilen temalara benzer olarak “sosyal ve kültürel faktörler”, “duygusal ve davranışsal faktörler”, “iletişimsel faktörler” ve “akademik faktörler” olarak isimlendirilmiştir. Bu temalar ve temalar altında yer alan kodlamalar aşağıda başlıklar halinde verilmiştir.

**Sosyal ve kültürel faktörler.** Görüşmeler sırasında katılımcılara Suriyeli öğrencilerin devlet okullarına uyum sağlama sürecini etkileyen etmenlere yönelik görüşlerini belirtmeleri amacıyla çeşitli sorular yöneltilmiştir. Ayrıca katılımcıların daha ayrıntılı cevap vermelerini sağlamak amacıyla okula uyum sağlamak için nelerin olmasını istediklerine yönelik sorular sorulmuştur. Bu sorulara yönelik katılımcıların verdiği görüşler doğrultusunda “sosyal ve kültürel faktörler teması” oluşturulmuştur. Bu temaya yönelik olarak katılımcılardan elde edilen bulgular neticesinde oluşan kodlamalar aşağıdaki Tablo 10’da yer almaktadır.

Tablo 10

*Sosyal ve Kültürel Faktörler (Suriyeli Öğrenciler)*

| Tema                         | Kodlar             | F | Yüzde (%) |
|------------------------------|--------------------|---|-----------|
| Sosyal ve Kültürel Faktörler | Akran Kabulü       | 9 | 90        |
|                              | Öğretmen Kabulü    | 8 | 80        |
|                              | Kültürel Farklılık | 3 | 30        |
|                              | Öğretmen Reddi     | 1 | 10        |
|                              | Etnik Köken        | 1 | 10        |

Tablo 10 incelendiğinde Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu etkileyen sosyal ve kültürel faktörlere yönelik katılımcıların akran kabulü, öğretmen kabulü, kültürel farklılık, öğretmen reddi ve etnik köken kodlarının altında yer alabilecek cevaplar verdikleri görülmektedir. Katılımcıların kültürel farklılık, öğretmen reddi ve etnik kökeni okula uyumu olumsuz etkileyen etmenler olarak ifade ettiği, buna karşın akran kabulü ve öğretmen kabulünü ise okula uyum olumlu etkileyen etmenler olarak ifade ettiği belirtilebilir.

Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu etkileyen sosyal ve kültürel faktörlerden “akran kabulü” Suriyeli öğrenciler tarafından en çok dile getirilen etmendir. Dokuz Suriyeli öğrenci akranlarının kendilerine yönelik tutumundan memnun olduklarını ve akranları tarafından kendilerine iyi davranıldığını ifade etmiştir. Bu öğrencilerden S2OA araştırmacı tarafından sorulan “Arkadaşların sana nasıl davranıyor?” sorusuna, *“Hep iyi davrandılar.”* diyerek cevap vermiştir. Aynı katılımcı kendisine yöneltilen, “Peki arkadaşların sana nasıl davransın istersin?” sorusuna ise, *“Yani iyi olsunlar. Benle sohbet etsinler. Oyun oynasınlar.”* diyerek cevap vermiştir. Ayrıca aynı katılımcı arkadaşlarının kendisiyle bazen oyun oynadığını ifade etmiştir. Diğer bir katılımcı olan S8OH ise akranlarının kendisine yönelik kabullenici tutumunu, *“İki tanesi var çok iyiler. Daima benim tarafımı tutuyorlar beni kolluyorlar. Eren ve Arda. Bunlar devamlı beni kolluyor. Ne zaman zor durumdayım geliyorlar bana yardım ediyorlar.”* diyerek ifade etmiştir. Kısacası araştırmaya katılan katılımcıların genel olarak arkadaşlarından memnun oldukları ve arkadaşları tarafından kabullendiklerini hissettikleri görülmektedir. Bu durumun Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu olumlu etkilediği ifade edilebilir.

Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu etkileyen sosyal ve kültürel etmenlerden bir diğeri ise “öğretmen kabulüdür.” Suriyeli öğrencilerden sekizi öğretmenleri tarafından kabul edildiklerini hissettiklerini ve bu durumdan dolayı memnun olduklarını dile getirmişlerdir. Bu konuda görüş bildirmeyen S1OA ve S6OH’nin bu yıl ilk defa devlet okullarında eğitim aldığı görülmektedir. Katılımcılardan S5OH öğretmenin kendisine yönelik tutumundan çok memnun olduğunu, *“Çok güzel öğretmenlerim. Çok memnunum.”* diyerek ifade etmiştir. Araştırmacı tarafından sorulan “Öğretmenlerinin daha farklı davranmasını ister miydin?” sorusuna katılımcılardan S0OG, *“Daha ziyade bana karşı daha iyi davranıyorlar.”* şeklinde cevap vermiştir. Bu durumdan hareketle Suriyeli öğrencilerin genel anlamda öğretmenlerden memnun olduğu ve öğretmenlerin bu konuda kabullenici bir yaklaşım içinde olduğu yorumu yapılabilir. Buna karşın öğretmenlerinden genel anlamda memnun olduğunu ve öğretmenlerinin kendine yönelik tavrının olumlu olduğunu ifade eden katılımcılardan S8OH, yalnızca bir öğretmenin kendisinden hoşlanmadığını ve kendisine karşı reddedici tutumunu şu sözlerle dile getirmiştir: *“Bana senin baban nerede? Baban Suriyeli. Senin baban Suriye’de neden duramıyor? Ne halt yapıyor baban? dedi.”* Ayrıca



araştırma sırasında öğrenci bu olayı anlatırken gözlerinin dolduğu ve çok üzüldüğü gözlemlenmiştir. Sonuç olarak, Suriyeli öğrencilerin öğretmenlerin kendilerine yönelik kabullenici bir tavır sergiledikleri yönünde algılarının olduğu belirtilebilir. Ayrıca bu durumun öğrencilerin okula ve ülkeye alışmasında olumlu etki yapacağı ifade edilebilir. Buna karşı bir öğretmenin öğrencisine karşı gösterdiği ilişkisel şiddetin, öğrencinin okula uyumunu olumsuz olarak etkilediği görülmektedir. Bu şekilde tavır gösteren öğretmen sayısı çok az olmasına karşın bir öğretmenin bile öğrencilere bu şekilde davranmasının okula uyumu olumsuz etkileyebileceği ifade edilebilir.

Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu etkileyen bir diğer sosyal ve kültürel faktör ise “kültürel farklılıktır.” Katılımcılardan S1OA, S5OH ve S8OH görüşmeler sırasında Türkiye’deki kültürel yapının farklı olduğunu ifade eden anılarını paylaşmışlardır. S1OH Türkiye’nin gelişmişlik seviyesinin ve binaların yapısının farklılığından bahsetmiştir. Bu durumu, “*Yani bir yerde mesela Ankara’da geziyorum. Arabayla gidiyorum. Amcamın araba. Geziyorum, görüyorum hoşuma gidiyor.*” ifadeleriyle dile getirmiştir. Bir diğer katılımcı S5OH kültürel farklılık yüzünden okula uyum sağlamada güçlük yaşadığı bir olayı anlatmıştır. Bu durum genel olarak sınıf ortamında çokça karşılaştığımız kalem isteme durumudur. Bir arkadaşından fazla kalem istediğini ifade eden S5OH arkadaşının bunu tüm sınıfa söylemesinden rahatsız olmuştur. Oysa arkadaşı, kendisinde fazla kalem olmadığından S5OH’ye yardım etmek için tüm sınıfa sormuştur. S5OH’nin kültürel anlamda bundan mahcubiyet duymuştur. Bu durumu çevirmen şu şekilde dile getirmiştir: “*Hani diyor ben sana söyledim sen niye herkese söyledin diyor. Orda bir hassasiyet oluyor. Ona üzülmüş tabi.*” Bir diğer katılımcı olan S8OH’de kültürel farklılığı ortaya çıkaran bir olay yaşamıştır. Arkadaşlarının S8OH’ye bir kızdan hoşlandığını söylemeleri durumuna S8OH saldırganca tepki gösterdiğini şu şekilde belirtmiştir: “*Bana birini seviyor dediler, ben de kavga ettim. Arkadaşım bana seviyorsun diye iftira attı. Ben de sevmiyorum diye vurdum.*” Ayrıca çevirmen de bu durumun kendi kültürlerinde uygun olmadığını ifade etmiştir.

Son olarak katılımcılar tarafından dile getirilen ve öğrencilerin okula uyumunu etkileyen sosyal ve kültürel faktörlerden birisi de “etnik kökendir.” Bu durum Türkmen öğrenci olan S0OG tarafından dile getirilmiştir. S0OG Türk

öğrencilerin kendisine yönelik tavırları ile diğer Suriyeli öğrencilere tavırları arasında farklılık olduğunu, *“Şimdi onlara ön yargılı davranıyorlar. Ama bana öyle değiller. Çünkü ben Türkmen olduğumdan dolayı anlaşılabiliyoruz. Onlarla anlaşamadıkları için ön yargılı davranıyorlar. Kendilerini ifade edemiyorlar. O yüzden böyle.”* ifadeleriyle ortaya koymuştur. Bu durumdan hareketle Türkmen öğrencilerin Türkçe bilmesi ve Türk akranlarıyla iletişim kurabilmesi nedeniyle Türk öğrenciler tarafından daha çok kabul gördüğü söylenebilir. Kısacası, Türkçe konuşabilmenin okula uyumu olumlu etkilediği çıkarımında bulunulabilir.

Sonuç olarak okulda var olan kabullenici bir iklimin okula uyumu olumlu yönde etkilediği ve Suriyeli öğrencilerin okula bu sayede daha iyi uyum sağlayabilecekleri ifade edilebilir. Buna karşın akranlar ve öğretmenler tarafından ortaya konabilecek reddedici bir tutumun, Suriyeli öğrencilerin hem okula uyumunu etkileyeceği hem de psikolojik anlamda yıpranmalarına neden olabileceği söylenebilir. Ayrıca kültürel açıdan Suriye'ye en yakın olan illerden biri olan Hatay'da bile öğrenciler arasında kültürel farklılıkların yaşandığı gözlemlenmiştir. Bu durum ilerleyen zamanda diğer illerde daha büyük problemlerin oluşmasına zemin hazırlayabilir. Kültürel farklılıkların okullarda uyumu etkileyen bir etmen olduğu göz önünde bulundurulduğunda kültürlerin birbirini tanımasına ihtiyaç duyduğu belirtilebilir.

**Duygusal ve davranışsal faktörler.** Görüşmeler sırasında katılımcılara devlet okullarına uyum sağlama sürecini etkileyen etmenlere yönelik görüşlerini belirtmeleri amacıyla çeşitli sorular yöneltilmiştir. Ayrıca katılımcılara, kendilerinin ve Türk akranlarının hangi duygu ve davranışlarının okula uyumlarını etkilediğini ortaya çıkarmaya yönelik sorular sorulmuştur. Bu sorulara yönelik katılımcıların verdiği görüşler doğrultusunda “duygusal ve davranışsal faktörler teması” oluşturulmuştur. Bu temaya yönelik olarak katılımcılardan elde edilen bulgular neticesinde oluşan kodlamalar aşağıdaki Tablo 11’de yer almaktadır.

Tablo 11

*Duygusal ve Davranışsal Faktörler (Suriyeli Öğrenciler)*

| Tema                              | Kodlar                | F | Yüzde (%) |
|-----------------------------------|-----------------------|---|-----------|
| Duygusal ve Davranışsal Faktörler | Okulu ve Ülkeyi Sevme | 7 | 70        |
|                                   | Ülkeye Özlem Duyma    | 4 | 40        |
|                                   | Saldırganlık          | 4 | 40        |
|                                   | Dışlanma              | 3 | 30        |
|                                   | Hoşgörüsüz Tutum      | 2 | 20        |
|                                   | Ayrışma               | 1 | 10        |
|                                   | Ön Yargılı Tutum      | 1 | 10        |

Tablo 11 incelendiğinde okula uyumunu etkileyen duygusal ve davranışsal faktörlere yönelik olarak katılımcıların okulu ve ülkeyi sevme, ülkeye özlem duyma, saldırganlık, dışlanma, hoşgörüsüz tutum, ayrışma ve ön yargılı tutum başlıkları altında toplanabilecek cevaplar verdikleri görülmektedir. Katılımcıların ifade ettiği bu etmenlerden okulu ve ülkeyi sevme okula uyumu kolaylaştırırken ülkeye özlem duyma, saldırganlık, dışlanma, hoşgörüsüz tutum, ayrışma ve ön yargılı tutum okula uyumu zorlaştırmaktadır.

Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu etkileyen duygusal ve davranışsal etmenlerden birinin “okulu ve ülkeyi sevme” olduğu katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Okul ve ülkeyi benimsemenin önemine değinen yedi katılımcıdan altısı okulunu ve Türkiye’yi benimsediğini, burayı sevdiğini, burada olmaktan dolayı kendisini yabancı gibi hissetmediğini belirtirken bir katılımcı buraya tam olarak uyum sağlayamadığını dile getiren cevaplar vermiştir. Bu katılımcılardan S4OA okula ve ülkeyi sevdiğini “Türkiye’de okumak nasıl bir duygu?” sorusuna, “*Ben Türkçe konuşmak ve okumayı çok seviyorum.*” cevabını vererek belirtmiştir. Ayrıca araştırma sürecinde S4OA’nın Türkçe konuşma durumunun iyi olduğu gözlemlenmiştir. Aynı soruya yönelik olarak S5OH ise, “*Çok memnunum Türkiye’de okumaktan.*” şeklinde cevap verirken S0OG, “*Kendi ülkem gibi.*” şeklinde cevap vermiştir. Ayrıca okulu ve ülkeyi sevdiğini ifade eden katılımcıların hepsinin en az 3 yıldır Türkiye’de bulunduğu ve Türkçe bilgisinin 2’sinin orta,

4'ünün iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, okulu ve ülkeyi sevmeye ile Türkiye'de bulunma ve dil bilme durumu arasında olumlu yönde bir ilişki olabileceği izlenimi vermektedir. Katılımcılardan S2OA ise okulu ve ülkeye tam olarak alışamadığını "Suriye'deki eski okulunu hatırlıyor musun?" sorusuna verdiği, "Sizin okulunuz gibi yani." yanıtıyla ortaya koymuştur. Bu durumu daha detaylandıran sorularda ise S2OA burada eğitim görmekten tam olarak memnun olmadığını belirten cevaplar vermiştir. Ayrıca görüşme sırasında S2OA'nın memnuniyetsizlik belirten davranışlar sergilediği gözlemlenmiştir. Tüm bu durumun nedenlerinden birisi S2OA'nın geçici eğitim merkezinden bu yıl okula geçmiş olması ve dil bilme düzeyinin yeterli seviyede olmaması olabilir.

Katılımcıların okula uyumunu etkileyen bir diğer duygusal ve davranışsal etmen "ülkeye özlem duymadır". Türk öğrenciler de empatik bakış açısıyla aynı koşullarda olmaları durumunda ülkeye özlem duyacaklarını ifade etmişlerdir. Türk öğrenciler tarafından da dile getirilen bu durum dört Suriyeli öğrenci tarafından dile getirilmiştir. Bu durumu, "Türkiye'deki okulun nasıl?" soruna yönelik S5OH, "*Ben Suriye'deki okulumu daha çok seviyordum.*" diyerek ortaya koymuştur. Bir diğer katılımcı olan S8OH ise bu duruma yönelik, "*Şimdi savaş dursa gitmek isterdim Suriye'ye. Orayı seviyorum. Orada okumak isterdim.*" ifadelerini kullanmıştır. Bu durumu dile getiren katılımcıların dördü de Hatay'da eğitim görmektedir. Suriye'ye en yakın konumda bulunan ve kültürel anlamda en benzer özellik gösteren Hatay'daki katılımcılar ülkelerine özlem duyduklarını belirten ifadeler kullanmışlardır. Bu durum sonucunda Hatay'ın Suriye'ye oldukça benzer özelliklere sahip olmasının Suriye'ye özlemi artırmış olabileceği vurgusu yapılabilir.

Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu etkilediğini ifade ettikleri bir diğer etmen ise "saldırganlıktır." Dört katılımcı saldırganlık nedeniyle okula uyum sağlamakta zorlandıklarını belirten ifadeler kullanmışlardır. Katılımcılar, Türklerden bazılarının kendilerine saldırganca davrandığını onun dışındakilerin genel olarak çok iyi davrandığını ifade etmişlerdir. Katılımcıların S1OA bu durumu, "*Bazıları Suriyelilerle kavga ediyorlar.*" diyerek ifade ederken S3OA, "*Mesela bir arkadaş var. Bir hata yaptım ben. Çok kavga etti.*" diyerek ifade etmiştir. Ayrıca S1OH kendisinin hiçbir öğrenciyle kavgaya karışmadığını belirtmiştir. S5OH Türk arkadaşların kendisine sözel anlamda bir şiddet uyguladığını ifade ederken S8OH

ise arkadaşlarının kendisine aşırıya kaçan şekilde bir şiddet uyguladığını şu sözlerle dile getirmiştir: *“İyi olmalarını isterim benle. Her zaman her zaman dövmelelerini istemiyorum. Bir hafta önce dönerken arkadaşım ile beraber üç kişi başıma vurdular.”* Okulun yöneticisi ise S8OH'nin çok saldırgan bir çocuk olduğunu ifade etmiştir. Türk öğrenciler tarafından saldırganca tutumla karşılaştığını ifade eden bu katılımcılardan ikisi 3 yıl, biri 5 yıl, biri ise 6 yıldır Türkiye’de bulunmaktadır. Türk öğrencilerin saldırganca tutuma sahip olduğunu söyleyen öğrencilerden ikisinin kız, ikisinin erkek olmasına rağmen fiziksel anlamda kavgaya karıştığını ifade eden iki öğrenci de erkektir.

Suriyeli katılımcılar tarafından dile getirilen ve okula uyumu etkileyen bir diğer duygusal ve davranışsal etmen ise “dışlanmadır.” Üç katılımcı Türk akranlarının kendisini dışladığını ifade etmiştir. Bu duruma yönelik katılımcılardan S1OA bazı Türk öğrenciler tarafından dışlandığını “Türkiye’de eğitim görmenin kötü yönleri var mı?” sorusuna verdiği, *“Bazı arkadaşlar Suriyeli arkadaşları sevmiyor da.”* cevabıyla dile getirmiştir. Bir diğer katılımcı S4OA ise dışlandığını “Türk arkadaşın var mı?” sorusuna, *“Sınıfta var. Ama teneffüste oynamıyorlar.”* cevabını vererek ortaya koymuştur. Dışlandığını dile getiren katılımcıların üçü de Ankara’da eğitim görmektedir ve beşinci sınıfa gitmektedir. Suriyeli öğrencilerin devlet okullarına alınmasının politika haline getirilmesinden itibaren beşinci sınıfta Suriyeli sayısının arttığı gözlemlenmiştir. Sınıfta bulunan Suriyeli sayısının artmasının Türk öğrenciler tarafından tepkiye neden olabileceği ve bu nedenle Suriyeli öğrencilerin kendi aralarında klik oluşturabileceği düşünülebilir. Bu durumun da dışlanmaya neden olan unsurlardan biri olabileceği ifade edilebilir.

Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu etkileyen bir diğer duygusal ve davranışsal etmen ise “hoşgörüsüz tutumdur.” İki öğrenci Türk öğrencilerin ders sırasında kendilerine hoşgörüsüz bir tutum takındığını ifade etmiştir. Bu tutumun genel itibarıyla derslerde Suriyeli öğrencilerin cevaplarının Türk öğrenciler tarafından yanlış olarak değerlendirilmesiyle ortaya çıktığı görülmektedir. Türk öğrencilerin ders esnasında kendine yönelik hoşgörüsüz tutumunu S4OA, *“Soruya cevap veriyordum. Bir kişi kalktı. Ne cevap veriyorsun? dedi. Farklı cevap değil yani. Evet bu Türk bir kişi. Ne cevap veriyorsun? Hep aynı cevap veriyorsun dedi.”* diyerek ifade etmiştir. Diğer katılımcı S9OG de Türk öğrencilerin kendilerine

yönelik ders sırasındaki hoşgörüsüz tutumunu, *“Benle çok konuda kavga etmeleri...Ama kavgayı konu üzerinde ediyorlar.”* diyerek ifade etmiştir. Bu iki katılımcı da kız öğrencidir ve Türkçe düzeylerinin iyi olduğu gözlemlenmiştir. Suriyeli öğrencilerin derse katılma isteğinin olduğu ve Türkçe bilgisi arttıkça bu isteğinin arttığı ifade edilebilir. Ancak Türk öğrencilerin bu duruma yönelik tutumunun önemli olduğu söylenebilir.

Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu etkileyen diğer duygusal ve davranışsal faktörler ise “ayrışma” ve “ön yargılı tutum” olduğu görülmektedir. Birer katılımcı bu durumlar nedeniyle okullarında ya kendisinin ya da diğer Suriyeli akranlarının sorunlar yaşadığını ifade etmeye çalışmıştır. Okullarda bulunan ayrışma durumunu S4OA, *“Herkes kendi arkadaşıyla oynuyor.”* diyerek ortaya koymaya çalışmıştır. S4OA’nın sınıfında ve bu okuldaki diğer beşinci sınıflarda dokuz veya on Suriyeli öğrenci bulunmaktadır. Birkaç Suriyeli öğrencinin olduğu sınıflarda böyle sorunların çok yaşanmadığı, buna karşın Suriyeli öğrenci sayısının artmasıyla sınıflarda ve okullarda ayrışma durumunun daha belirgin hale geldiği de araştırma sürecinde gözlemlenmiştir. Ayrıca katılımcılardan S0OG kendisinin Türk akranları tarafından kabullenildiğini ifade ederken diğer Suriyeli akranlarına yönelik Türk öğrencilerin ön yargılı yaklaştığını ifade etmiştir. Bu durum S0OG tarafından şu şekilde dile getirilmiştir: *“Şimdi onlara ön yargılı davranıyorlar. Ama bana öyle değiller. Çünkü ben Türkmen olduğumdan dolayı anlaşabiliyoruz. Onlarla anlaşamadıkları için ön yargılı davranıyorlar.”* Bu durumun da ana nedeninin Suriyeli öğrencilerin tam olarak kendilerini ifade edememek olduğu görülmektedir. Ayrıca aynı katılımcı Türkmen olmasına rağmen Suriye doğumlu olması nedeniyle kendisine ön yargılı yaklaşıldığını, *“Suriye doğumlu olduğumdan dolayı bana biraz ön yargılı davrandılar. Ama ben aslen kendilerindenim zaten. Türküm aslında. Biraz sorun yaşamıştım.”* ifadeleriyle dile getirmiştir. Bu durumdan hareketle bazı Türk öğrencilerin kalıp yargılara sahip olabileceği ve Suriyeli öğrencilere karşı ön yargılı yaklaşabileceği ifade edilebilir.

Sonuç olarak Türk öğrencilerin ve Suriyeli öğrencilerin duygu ve davranışlarının okulla uyumu etkileyen önemli etmenler olduğu görülmektedir. Bununla birlikte sınıflardaki Suriyeli sayısının artmasının okul iklimini olumsuz etkileyebileceği, bu durumun saldırganlık, ayrışma ve dışlanma durumlarını artırabileceği söylenebilir. Ayrıca dil bilmenin önemli olduğu ve dil bilme durumu

arttıkça okula uyumun arttığı gibi öğrenciye yönelik olumsuz tutumun azaldığı görülmektedir. Ancak bu noktada Türk öğrencilerin Suriyeli öğrencilere yaklaşımı çok önemlidir. Suriyeli öğrencilerin Türk öğrencilerin tutum ve davranışlarından çok fazla etkilendiği katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Son olarak özellikle Suriyeli öğrencilerin Hatay'ın Suriye'ye benzerliğinden olumsuz etkilendiği ve bu durumun Suriyeli öğrencilerin yeni ortamına uyum sağlamasını güçleştirdiği ifade edilebilir.

**İletişimsel faktörler.** Görüşmeler sırasında katılımcılara devlet okullarına uyum sağlama sürecini etkileyen etmenlere yönelik görüşlerini belirtmeleri amacıyla çeşitli sorular yöneltilmiştir. Ayrıca katılımcılara, kendileri ile Türk akranları arasında etkileşimin nasıl olduğun ortaya koyan sorular sorulmuştur. Bu sorulara yönelik katılımcıların verdiği görüşler doğrultusunda “iletişimsel faktörler teması” oluşturulmuştur. Bu temaya yönelik olarak katılımcılardan elde edilen bulgular neticesinde oluşan kodlamalar aşağıdaki Tablo 12’de yer almaktadır.

Tablo 12

*İletişimsel Faktörler (Suriyeli Öğrenciler)*

| Tema                  | Kodlar     | F | Yüzde (%) |
|-----------------------|------------|---|-----------|
| İletişimsel Faktörler | Dil Engeli | 8 | 80        |

Tablo 12 incelendiğinde katılımcıların Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu etkileyen iletişimsel faktörlere yönelik dil engeli altında yer alabilecek cevaplar verdikleri görülmektedir.

İletişimsel faktörler temasına yönelik katılımcılardan gelen cevaplar derlendiğinde ortaya çıkan tek durumun “dil engeli” olduğu görülmektedir. Katılımcılardan sekizi kendilerinin veya arkadaşlarının dil engeli nedeniyle okula uyum sağlamakta sorunlarla karşılaştığını ve dil öğrenmeye ihtiyacı olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca bazı katılımcıların dil engeli yaşadığı araştırma sürecinde ortaya çıkmıştır. Dil engeline yönelik bir ifade kullanmayan katılımcılardan S3OA ve S4OA'nın Türkçe bilgisinin iyi düzeyde olduğu gözlemlenmiştir. Katılımcılardan S1OA dil öğrenmeye ihtiyacı olduğunu ve bu ihtiyacını arkadaşları sayesinde daha kolay atlatabileceğini, “*Mesela benimle beraber konuşacaklar. Çünkü ben eğer konuştuğumca öğrenebilirim.*” ifadeleriyle ortaya koymuştur. Bir diğer katılımcı

S6OH dil nedeniyle derslerinin zayıf olduğunu, *“Evet Türkçeyi bilemediğim için zayıf.”* diyerek ifade ederken eğitim sürecinde zorlandığını, *“Türkçe olmadığı için daha çok zorlanıyorum.”* sözleriyle dile getirmiştir. S0OG ise kendisinin Türkçe düzeyinin iyi olmasına rağmen diğer Suriyeli öğrencilerin dil bilmemesi nedeniyle Türk akranlarıyla anlaşılamadığını, *“Kendilerini ifade edemiyorlar. O yüzden böyle.”* diyerek açıklamaya çalışmıştır.

Sonuç olarak Suriyeli öğrencilerin dil engeli yaşamasının okula ve arkadaşlarına uyum sağlamasını güçleştirdiği görülmektedir. Türkmen öğrencilerin ve Gaziantep’te eğitim gören öğrencilerin dil bilme durumunun daha iyi düzeyde olduğu, Hatay’daki öğrencilerin dil bilme durumunun çok düşük seviyede olduğu görülmektedir. Hatay’da bulunan öğrencilerin dil bilme durumunun düşük düzeyde olmasının nedeninin Hatay’da Arapça’nın yaygın olarak kullanılan bir dil olmasıyla açıklanabileceği düşünülmektedir. Bu bölgede Türk öğrenciler ve yerli öğretmenler de Arapça bilmektedir. Bu nedenle bu bölgede bulunan Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenmeye çok fazla ihtiyaç duymadığı söylenebilir. Ayrıca dil engelinin diğer okula uyum problemlerine de zemin hazırlayan bir etmen olduğu bazı katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Bu nedenle Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarını sağlama noktasında bu durumun öncelikli olarak ele alınması gerektiği ifade edilebilir.

**Akademik faktörler.** Görüşmeler sırasında katılımcılara, devlet okullarında yaşadıkları problemlere, olumlu ve olumsuz yönleri, arkadaşlarının ve öğretmenlerinin tutumlarına yönelik sorular yöneltilmiştir. Bu sorulara yönelik katılımcıların verdiği görüşler doğrultusunda “akademik faktörler teması” oluşturulmuştur. Bu temaya yönelik olarak katılımcılardan elde edilen bulgular neticesinde oluşan kodlamalar aşağıdaki Tablo 13’de yer almaktadır.



Tablo 13

*Akademik Faktörler (Suriyeli Öğrenciler)*

| Tema               | Kodlar                         | F | Yüzde (%) |
|--------------------|--------------------------------|---|-----------|
| Akademik Faktörler | Öğretmen Çabası                | 5 | 50        |
|                    | Akademik Hazırbulunuşluk       | 5 | 50        |
|                    | Eğitime Ara Verme              | 4 | 40        |
|                    | Eğitimsel Farklılıklar         | 3 | 30        |
|                    | Akran Öğretimi                 | 3 | 30        |
|                    | Ek Ders Desteği                | 1 | 10        |
|                    | Eğitimin Öneminin Fark Etme    | 1 | 10        |
|                    | Gelişimine Uygun Olmayan Sınıf | 1 | 10        |

Tablo 13 incelendiğinde katılımcıların okula uyumlarını etkileyen akademik faktörlere yönelik olarak, öğretmen çabası, akademik hazırbulunuşluk, eğitime ara verme, eğitimsel farklılıklar, akran öğretimi, ek ders desteği, eğitimin önemini fark etme ve gelişimine uygun olmayan sınıf olarak nitelendirilebilecek cevaplar verdikleri görülmektedir. Bu etmenlerin uygun koşullarda okula uyumu olumlu, uygun olmayan koşullarda da olumsuz etkilediği söylenebilir.

Tablo 13 incelendiğinde katılımcılar tarafından dile getirilen ve Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu etkileyen akademik faktörlerden birinin “öğretmen çabası” olduğu görülmektedir. Görüşmeler sırasında beş katılımcı öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerin dersi anlaması için yaptığı özverili çalışmadan bahsettikleri görülmüştür. Bu katılımcılardan S1OA öğretmenlerinin kendisinin dersi anlamak için özverili davrandığını, “*Yani eğer bir hocam bize ders anlattı. Anlamadım. Bir daha söylüyorum. Anlatıyor yani.*” diyerek belirtmiştir. Bir diğer katılımcı S4OA öğretmenlerin dersi elinden geldiğince iyi anlattığını, “*Öğretmenler çok güzel öğretiyorlar.*” diyerek ortaya koymuştur. Bir başka katılımcı S0OG öğretmenlerin tüm öğrencilere karşı olumlu tutumunu, “*Anlamayan kişilere düzgünce anlatıyorlar. Daha çok özen gösteriyorlar. Bunun Suriyeli veya Türk olmakla alakası yok.*” diyerek ifade etmiştir. Tüm bu durumdan yola çıkarak öğretmenlerin genel olarak

Türk, Suriyeli ayrımı yapmadan öğretmek için çabaladığı ve bunun için elinden gelen gayreti gösterdiği söylenebilir.

Katılımcıların okula uyumunu etkileyen bir diğer akademik etmen Suriyeli öğrencilerin “akademik hazırbulunuşluk” seviyeleridir. Katılımcıların beşi görüşmeler sırasında akademik anlamda Türk öğrencilerle aynı sınıflarda eğitim görmek için yeterli akademik altyapıya sahip olmadıklarını ifade eden cümleler kullanmışlardır. S5OH akademik anlamda dersleri yeterince anlamadığını, “*Ben çok anlamıyorum yani...Fen dersi, Türkçe, matematik biraz anlıyorum. İngilizceyi anlamıyorum.*” diyerek anlatmaya çalışmıştır. Bir başka katılımcı olan S9OG ise notlarının iyi olmadığını, “*Notlarım orta...Arada bir Türkçe’de zayıf alıyorum.*” diyerek ifade etmiştir. Ayrıca katılımcılardan bazıları okula başladıklarında derslerinin daha kötü olduğunu giderek daha iyi notlar aldıklarını dile getirmişlerdir. Katılımcılardan S1OA bu durumu “Sınavlar nasıl?” sorusuna, “*İlk birincisinde yüksek not almadım da ikinci sınavda 40’dan yüksek not almaya başladım.*” şeklinde cevap vererek dile getirmiştir. Sonuç olarak öğrencilerin genel anlamda Türk akranlarına göre daha başarısız olduğu görülmektedir ve bu durumun ana sebebinin dil olduğu katılımcılar tarafından ifade edilmeye çalışılmıştır.

Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu etkileyen bir diğer akademik faktör ise “eğitime ara verme” durumudur. Katılımcılardan dördü eğitime ara vermek durumunda kaldıklarını ifade etmiştir. Bu katılımcılardan ikisi eğitime 1 yıl ara verirken, bir katılımcı 2 yıl, bir katılımcı ise 4 yıl eğitime ara vermek durumunda kamıştır. Bu katılımcıların genel anlamda Türkçe düzeyleri iyi durumdadır ve bu katılımcılar en az üç yıldır Türkiye’de bulunmaktadır. Ayrıca eğitime ara verdiğini ifade eden katılımcıların ikisinin yaş seviyesinden daha alt seviyedeki bir sınıfa devam ettiği, diğer ikisinin de yaş seviyesine göre uygun sınıfa devam ettiği görülmektedir. Eğitime ara veren bu katılımcılar, akademik anlamda sınıf seviyesinin gerisinde olduklarını dile getirmişlerdir. Bu durumdan hareketle eğitime ara vermenin akademik anlamda okula uyumu olumsuz olarak etkilediği söylenebilir.

Tablo 13 incelendiğinde Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu etkileyen bir diğer faktörün “eğitimsel farklılık” olduğu görülmektedir. Üç katılımcı eğitimsel farklılıkların okula uyumlarını olumlu veya olumsuz olarak etkilediğini ifade etmiştir.

S4OA eğitimsel farklılıkların materyal boyutuna dikkat çekerek, “*Suriye’de akıllı tahta görmedik.*” ifadesini kullanmıştır. S9OG ise eğitsel anlamda farklılığın öğretmen boyutuna vurgu yapmıştır ve Suriye’deki öğretmenlerinin ders konusundaki tavrını, “*Öğretmenlerimiz anlatmadan geçerlerdi sadece.*” şeklinde ifade etmiştir. S0OG ise Türk ve Suriye’deki eğitim müfredatları arasındaki farklılığı, “*Konular daha fazla. Daha yoğun. Daha çok şey öğretiyorlar.*” ifadeleriyle dile getirmiştir. Ayrıca S0OG Suriye’de sınıflarda bulunan öğrenci sayısındaki farklılığa da değinmiştir ve “*Suriyeli okulunda öğrenci sayısı daha fazlaydı. Bir sınıfa düşen öğrenci sayısı.*” ifadelerini kullanmıştır. Sonuç olarak Suriye ile Türk eğitim sistemleri arasındaki farklılıklar olduğu bunun da öğrencilerin derse yönelik uyumunu etkilediği ifade edilebilir.

Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu etkileyen bir diğer faktör ise “akran öğretimidir.” Akran öğretiminin önemine vurgu yapan üç katılımcıdan ikisi derslerinde Türk akranlarından yardım aldığını, biri ise Türk akranlarından derslerine yardım etmesini beklediğini ifade etmiştir. S2OA Türk akranlarının bu konuda kendisine yardım etmesini beklediğini “Arkadaşların sana nasıl davransın istersin?” sorusuna verdiği, “*Yani derslerde yardım etsinler.*” yanıtıyla ortaya koymuştur. S6OH Türk arkadaşlarının kendisine derslerde yardımcı olduğunu, “*Cumartesi, Pazar Türk arkadaşlarım geliyor bana Türkçe öğretmeye çalışıyor.*” ifadeleriyle dile getirirken aynı durumu S9OG, “*Derslerimde anlamadıklarımı arkadaşlarımdan aldım.*” diyerek dile getirmiştir. Bu durumda Türk öğrencilerin Suriyeli akranlarına ders konusunda yardımcı olduğu ve Suriyeli öğrenciler tarafından bunun memnuniyetle karşılandığı yorumu yapılabilir. Bu durum sadece kız öğrenciler tarafından dile getirilmiştir. Erkek öğrenciler ise derslerine yardım konusunda bir durumu ifade etmedikleri gibi bu yönde bir beklenti sahibi de değildir.

Tablo 13 incelendiğinde Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu etkileyen diğer akademik faktörlerin “ek ders desteği”, “eğitimin önemini fark etme” ve “gelişimine uygun olmayan sınıf” olduğu görülmektedir. Birer öğrenci bu etkenler nedeniyle okula uyumunun etkilendiğini ifade etmiştir. Öğrencilerden S7OH okul dışında ek ders desteğinin Hatay’da yaygın olduğunu, “*Suriyeli birisi var orada ders anlatıyor bize. Türkçe öğretiyorlar bize. Burada bir kız daha gidiyor. Diğerleri başka okula gidiyorlar.*” sözleriyle dile getirmiştir. Bu durumun S7OH tarafından okul olarak

dillendirilmesi bunun organize bir durum olabileceği fikrini doğurmaktadır. S7OH bu oluşuma yönelik ayrıntılı bilgi vermesi gerektiren sorulara cevap vermek istemediği de araştırma sırasında gözlemlenmiştir. Bu nedenle yetkililerin bu oluşumlara dikkat etmesi ve bunları kontrol altına alması gerektiği söylenebilir. Bununla birlikte katılımcılardan S8OH eğitimin öneminin farkında olduğunu, *“Türkçe okuma yazmayı öğreniyorum. Bir de eğitim aldıktan sonra yarın büyüyünce doktor ya da mühendis olabilirim.”* sözleriyle dile getirmiştir. Bu durum S8OH'nin kendisine yönelik hedef belirlediğini ve hedefine eğitim aracılığıyla ulaşabileceğinin farkında olduğunu göstermektedir. Tüm öğrencilerin kendilerine yönelik hedef belirlemelerini sağlamak eğitime verilen önemi artıracığı söylenebilir. Son olarak katılımcılardan S9OG ise gelişimine uygun olmayan bir sınıfta olduğunu, *“14 yaşımdayım ve 6 ya gidiyorum.”* sözleriyle ifade etmiştir. Bu durumun nedeni S9OG'nin eğitime dört yıl ara vermesinden kaynaklanmaktadır. Ayrıca bu durumun hem öğrencinin kendisi için hem de diğer akranları için risk oluşturabileceği söylenebilir.

### **Geçici Koruma Altında Bulunan Öğrencilerin Okula Uyum Durumlarıyla İlgili Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar**

Bu bölümde geçici koruma altında bulunan Suriyeli öğrencilerin okula uyum düzeylerini etkileyen etmenlere yönelik öğretmen ve yöneticilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Nitel veri analizleri sonucunda beş tema ortaya çıkmıştır. Bu temalar, “sosyal ve kültürel faktörler”, “duygusal ve davranışsal faktörler”, “ailesel ve toplumsal faktörler”, “iletişimsel faktörler” ve “akademik faktörler” olarak isimlendirilmiştir. Bu temalar altında yer alan kodlamalar aşağıda başlıklar halinde verilmiştir.

**Sosyal ve kültürel faktörler.** Görüşmeler sırasında katılımcılara Suriyeli öğrencilerin devlet okullarına uyum sağlama sürecini etkileyen etmenlere yönelik görüşlerini belirtmeleri amacıyla çeşitli sorular yöneltilmiştir. Bu sorulara yönelik katılımcıların verdiği görüşler doğrultusunda “sosyal ve kültürel faktörler teması” oluşturulmuştur. Bu temaya yönelik olarak katılımcılardan elde edilen bulgular neticesinde oluşan kodlamalar aşağıdaki Tablo 14’de yer almaktadır.

Tablo 14

*Sosyal ve Kültürel Faktörler (Yönetici ve Öğretmenler)*

| Tema                         | Kodlar                            | F  | Yüzde (%) |
|------------------------------|-----------------------------------|----|-----------|
| Sosyal ve Kültürel Faktörler | Öğretmen ve Yönetici Kabulü       | 13 | 81,25     |
|                              | Sosyal Etkinlikler                | 9  | 56,25     |
|                              | Akran Kabulü                      | 7  | 43,75     |
|                              | Kültürel Farklılık                | 7  | 43,75     |
|                              | Ekonomik Nedenler                 | 7  | 43,75     |
|                              | Gelişimsel Faktörler              | 4  | 25        |
|                              | Sınıftaki Suriyeli Öğrenci Sayısı | 4  | 25        |
|                              | Etnik Köken                       | 3  | 18,75     |

Tablo 14 incelendiğinde Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu etkileyen sekiz farklı sosyal kültürel etmen katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Bu etmenler öğretmen ve yönetici kabulü, sosyal etkinlikler, akran kabulü, kültürel farklılık, ekonomik nedenler, gelişimsel faktörler, sınıftaki Suriyeli öğrenci sayısı ve etnik köken olarak isimlendirilebilir. Tüm bu faktörlerin uygun koşullarda Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu kolaylaştırırken uygun olmayan koşullarda ise Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu zorlaştırdığı katılımcılar tarafından ifade edilmiştir.

Katılımcılar tarafından en fazla dile getirilen ve Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu etkileyen sosyal ve kültürel faktörlerden birisi “öğretmen ve yönetici kabulüdür.” Katılımcıların on üçü kabullenici bir öğretmen ve yönetici tutumunun okula uyumu kolaylaştırıcı etkiye sahip olduğunu dile getirilmiştir. Ayrıca bu öğretmen ve yöneticilerin bazıları Suriyeli öğrencileri kendi öğrencilerinden ayırmadıklarını ve onları da okulun birer ferdi olarak gördüklerini ifade ederken bazı katılımcılar ilk başta ön yargılı yaklaştıklarını fakat zamanla öğrencilere karşı kabullenici bir tutum takındıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin ilk başta Suriyeli öğrencilere ön yargılı yaklaşmasına karşın zamanla bu öğrencileri sahiplendiklerini ve bu sayede okuldaki sorunların azaldığını Y11A, “*Öğretmenler de tabi ki başta tepkili yaklaştı. Haklı olarak. Ben Türküm. Türkiye’de yaşıyorum ama Suriyeli öğrenciyi okutuyorum. Bence haklılar tepkilerinde. Ama daha sonra zaman*

*geçtikçe hepsi daha çok sahiplendi. İnanılmaz derecede sahiplenildi. Hiçbir sıkıntı yok şu anda okulumuzda.”* sözleriyle dile getirmiştir. Bu durumda öğretmen ve yöneticiler tarafından kabullenici bir tutumun Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu kolaylaştırdığı söylenebilir.

Katılımcılardan Ö2İA ise sınıftaki kaynaşmanın kendi tutumu sayesinde meydana geldiğini, *“Çocukların kaynaşması bizim sınıf içindeki bakış açımızdan da kaynaklanıyor. Benim hem Türk hem Suriyeli öğrencim var. Ben asla bu arkadaşınız Suriyeli fakat sen Türksün gibi ayırmda bulunmuyorum.”* sözleriyle ifade etmeye çalışmıştır. Bir başka katılımcı Y4OH, *“Biz ayırmıyoruz. Hani okulumuzda 2800 öğrenci var ve bunun 129 tanesi Suriye uyruklu. Ayırmıyoruz. Ki zaten bir eğitimci olarak ayırmamamız lazım. Hepsini bütün kabul edip bu çocukların eşit oranda hepimizden faydalanması bizim öncelikli hedefimiz.”* sözleriyle kabullenici tutumun bu çocukların yararına olacağını dile getirmiştir. Katılımcılardan Ö6OH ise okuldaki öğretmenler olarak bu çocuklara hoşgörüyle yaklaştıklarını, *“Bütün öğretmenler olarak son derece hoşgörülü davranıyoruz. Hiç göstermediğimiz sabrı bunlara gösteriyoruz.”* diyerek belirtmiştir. Y7İG ise, *“Çocukların yeni bir vatanları olduğunu, bu vatanın birer evlatları olduklarını, Artık buralısınız diyerek bu şartlara uyum sağlaması için elimizden gelen gayreti gösteriyoruz.”* sözleriyle bu çocukların okula ve ülkeye uyum sağlamasına çalıştıklarını ortaya koymuştur. Sonuç olarak öğretmen ve yöneticilerin Suriyeli öğrencilere yönelik kabullenici bir tavır sergilediğinin ve bu öğrencilerin okula uyumunda öğretmen ile yönetici kabulünün çok önemli olduğunun katılımcılar tarafından fark edildiği görülmüştür.

Tablo 14 incelendiğinde Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu etkileyen bir diğer sosyal ve kültürel faktörün “sosyal etkinlik” olduğu görülmektedir. Katılımcıların dokuzu, sosyal etkinliklerin öğrencilerin okula uyumunda etkili olabileceğini dile getirmiştir. Katılımcılardan Y2OA sosyal etkinlik sayesinde Suriyeli öğrenciler ile Türk öğrencilerin kaynaştığına tanık olduğunu, *“Biz mesela Suriyeli öğrencilerle Çanakkale’ye gittik bir otobüste. Bizim öğrenciler de vardı. Başka okuldan öğrenciler de vardı. İlk başta Suriyeliler Suriyelilerle, Türkler Türklerle idi. Dönüşte inan artık baktık ki, birbirleriyle Arapça’da şu ne? Türkçe’de bu ne? onlar kaynaşmaya başlamışlardı.”* sözleriyle dile getirmiştir. Ayrıca sosyal

etkinliklerin Suriyeli öğrencilerin kaynaşmasında önemli bir unsur olabileceğini katılımcılarda Y4OH, *“Birde sosyal anlamda kaynaşması için çalışmalar yapılabilir. Geziler düzenlenebilir. Etkinlikler düzenlenebilir.”* sözleriyle ifade ederken Ö5OH bu durumu, *“Türk ve Suriyeli öğrencilerin sosyal anlamda kaynaşması için etkinlikler düzenlenebilir. Sinema etkinliği gibi tiyatro etkinliği gibi.”* sözleriyle ifade etmiştir. Sonuç olarak katılımcıların sosyal etkinliklerin bütünleştirici gücünü gördükleri ve bunun Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu artırıcı bir faktör olduğunu düşündükleri görülmüştür. Bu durumdan hareketle sosyal etkinliklerin öğrenciler arasında birlikteliğin oluşmasında ve okula uyumun sağlanmasında rol oynayabileceği söylenebilir.

Tablo 14 incelendiğinde katılımcılar tarafından okula uyum sürecinde önemli olduğu ifade edilen bir diğer sosyal ve kültürel faktör ise “akran kabulüdür.” Katılımcıların yedisi akran kabulünün okula uyumu etkileyen bir etmen olduğunu ifade etmiştir. Bu yedi katılımcının beşi Ankara’da, ikisi Hatay’da görev yapmaktadır. Katılımcılardan Y11A Türk öğrencilerin zamanla Suriyeli öğrencileri kabul ettiğini, *“Başta herkeste tepki vardı. Bunların burada ne işi var. Bizim aramızda neden bunlar var diye. Ama zaten kendileri de bu mahallede oldukları için önce mahallede alıştılar. Sonra okulda alıştılar. Şu anda kimsenin garibine gitmiyor.”* sözleriyle dile getirmiştir. Y3OA ise Türk öğrencilerin Suriyeli öğrencileri zamanla kabul edebildiğini, *“Biraz yabancı davrandılar onlarda yani. Kim bunlar gibisinden de. Sonradan alıştılar. Biz sürekli telkin yaptık. Şu an iyiyiz.”* ifadeleriyle ortaya koymuştur. Bu ifadelerden yola çıkarak Türk öğrencilerin ilk başta Suriyeli öğrencileri sınıfında istemedikleri ama zamanla bu durumu kabullendikleri söylenebilir.

Bununla birlikte Y4OH Hatay ilinde Türk öğrencilerin Suriyeli öğrencilere karşı kabullenici bir tutum içinde olduğu, *“Hani çocuklar bizden çok daha saflar. Kabullendiler arkadaş olarak. İsimlerini ezberlediler. Hatta teneffüste gözlemliyoruz ve beraber oynadıklarını da görüyoruz. Hatta biz gruplaşma olur mu? diye düşündük. Suriyeli Suriyelilerle mi oynar? diye. Bir ayrımcılık mı olur? diye. O korktuğumuz olmadı. Kaynaşma oldu daha ziyade.”* sözleriyle ortaya koymuştur. Ayrıca Y4OH bu kaynaşmanın gerekçesini, *“Bizim öğrencilerin de zaten bir kısmı Arapça biliyor. Hatay’da Arapça bilinen konuşulan bir dil. Aralarında anlaşma*

*problemi olmadı. Yani bu bölgenin genel özelliği bu bölgede Arapça bilindiği için yakınlık daha fazla. Ankara'daki gibi değil.”* diyerek açıklamıştır. Bu durumdan hareketle Hatay bölgesinde Arapçanın konuşulan bir dil olmasının öğrenciler arasındaki kaynaşmayı artırdığı söylenebilir.

Tablo 14 incelendiğinde katılımcılar tarafından okulu uyumu etkilediği ifade edilen bir diğer sosyal ve kültürel faktör “kültürel farklılık” durumudur. Katılımcıların yedisi tarafından kültürel farklılık okula uyumu etkileyen bir etmen olarak ifade edilmiştir. Bu katılımcıların beşi Ankara’da, ikisi Gaziantep’te görev yapmaktadır. Katılımcılardan Ö2İA Suriyeli öğrencilerin kültürel olarak farklı özelliklere sahip olduğunu ve bu durumun okula uyumu etkilediğini, *“Adını Latin harfleriyle başlayarak yazmış ama sağdan başlayarak yazmış.”* sözleriyle dile getirmiştir. Suriyeli öğrencinin yazı yazma farklılığı yüzünden okula uyumda sorunlar yaşadığını katılımcılardan Ö8İG, *“Mesela benim bir öğrencim Suriye’de birinci sınıfı okumuş. Şu an tekrar birinci sınıf okuyor benimle beraber Türkiye’de. Çocuk yazılarını bile tersten yazabiliyor. Tersten okuma eğilimli. Çünkü orada tersten yazıyorlar. Satırın sonundan başa doğru. Aynı şekilde devam ettirmeye çalışıyor ve bir kargaşa yaşıyor diyebilirim yani.”* diyerek ortaya koymuştur. İki katılımcının da farklı illerde benzer sorunları yaşadığı görülmüştür. Bu durumdan hareketle yazı alışkanlığındaki farklılığın okula uyumu etkileyen bir etkiye sahip olabileceği ifade edilebilir.

Bir başka katılımcı Y2OA Suriyeli öğrencilerin okul kültürü anlamında farklı bir şemaya sahip olduğunu, *“Şimdi onların okullarında falaka bile olduğunu söylüyorlar. Suriye’deki okullarda. Dolayısıyla da öyle bir eğitim sisteminden gelen çocuğa oğlum yapma, kızım yapma dediğimiz zaman çocuk bunu aldırıyor. Kültürel farklılık var bu konuda.”* sözleriyle ifade etmiştir. Sonuç olarak, Suriyeli öğrencilerin farklı bir okul kültürüne ve eğitim alışkanlığına sahip olması Türkiye’de okula uyumu zorlaştıran bir etken olduğu ifade edilebilir. Katılımcılardan Y2OA ise kültürel farklılık nedeniyle Suriyeli ailelerin kız öğrenciyi okula göndermediğine tanık olduğunu, *“Abisinin ve ailesinin özellikle abisinin baskı yaptığı, Türk okullarında kız ve erkek öğrencilerin aynı okulda eğitim gördüğü için göndermedi. Ne kadar da uğraştıysak olmadı. Abisini çağırdık okula gelmedi. Annesi geldi. Annesi de aynı düşüncede sanırım. Bizim eğitim sisteminde göndermek istemedi.*



*Yani çocuk çok başarılıydı.” ifadeleriyle dile getirmiştir. Bu durumun Suriyeli ailelerin karma eğitime alışkın olmamasından kaynaklandığı görülmektedir. Bu durumdan yola çıkarak kültürel farklılığın öğrencilerin okula uyumunun yanında eğitime erişimini de etkilediği söylenebilir. Ayrıca Hatay’daki katılımcıların kültürel farklılığa yönelik bir sorun yaşadıklarını ifade etmemelerinin nedeni Hatay’ın kültürel anlamda Suriye’ye yakın özellik göstermesi olabilir.*

Tablo 14 incelendiğinde katılımcılar tarafından Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu etkilediği ifade edilen bir başka sosyal ve kültürel faktörün “ekonomik nedenler” olduğu görülmektedir. Katılımcıların yedisi ekonomik nedenlerin Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarını etkilediğini ifade etmişlerdir. Bu katılımcıların üçü Ankara’da, dördü ise Gaziantep’te görev yapmaktadır. Katılımcılardan Ö7İG maddi yetersizliklerden dolayı öğrencilerin okul araç ve gereçlerini alamadığını, *“Maddi yetersizlikleri olduğu için istenilen eşyaları istenilen kitapları da alamıyorlar.”* sözleriyle dile getirmiştir. Katılımcılardan Y5OG ise Suriyeli öğrencilerin maddi sıkıntılarının öğrenciyi olumsuz olarak etkilediğini, *“Maddi sıkıntılar ister istemez okula yansıyor. Okulda bütün gereçlere sahip olamıyorlar. Hani diğer çocuklarla aynı standartlara sahip olmadıkları için sosyal olarak geri hissetmeleri normal.”* sözleriyle ifade etmiştir. Katılımcılardan Y6İG ise maddi durumun öğrencinin okuldaki yaşantısını etkilediğini, *“Yani gelir durumu iyiye bir iş yapıyorsa topluma kendini kabul ettirmişse toplumda yabancılık çekmiyorsa o ailelerin çocukları burada daha güzel eğitim alıyor. Daha çok adapte oluyor.”* sözleriyle ortaya koymuştur. Katılımcıların ifadelerinden yola çıkarak Suriyeli öğrencilerin maddi sıkıntılar nedeniyle okul araç gereçlerini almakta zorlandıkları, farklı bir ülkede eğitim almanın getirdiği zorluğa birde maddi sıkıntının eklenmesi durumunda okula uyum sağlayamadıkları, akranları tarafından daha fazla geri planda bırakma riskiyle karşı karşıya oldukları ve bu çocukların eğitim imkânlarından istenen düzeyde yararlanamadığı söylenebilir. Ayrıca Hatay’daki katılımcıların maddi yetersizliklerden bahsetmediği görülmektedir. Bu durumun nedeni Suriyelilerin Hatay’daki akrabalarının yardımıyla daha az ekonomik sorun yaşamaları olabilir.

Tablo 14 incelendiğinde katılımcıların okula uyumunu etkileyen bir diğer sosyal ve kültürel faktörün “gelişimsel farklılıklar” olduğu görülmektedir. Dört katılımcı gelişimsel farklılık nedeniyle Suriyeli öğrencilerin okula uyum sağlamakta

zorlandıklarını ifade etmiştir. Katılımcılar tarafından ifade edilen gelişimsel farklılığın kaynağı yaş seviyesidir. Katılımcılardan Y1İA yaş farkının öğrenciler için bir risk unsuru olduğunu, *“Yaş grubu büyüklüğü de var. Yani akrandan daha büyük. Bu durumda bir tehlike.”* sözleriyle ortaya koymuştur. Katılımcılardan Ö7İG, *“Yaş olarak birbirlerinin birebir aynısı değiller. Kimileri çok büyük birinci sınıfta. Bu bile diğerlerini etkiliyor ister istemez. Hani büyüklük algısından dolayı ona yaklaşmıyor. O gibi durumlar oluşuyor sosyal açıdan.”* sözleriyle Suriyeli öğrencinin yaşının sınıf seviyesinin üstünde olmasının öğrenciyi ve sınıfı nasıl olumsuz olarak etkilediğini ifade etmeye çalışmıştır. Katılımcılardan Y6İG ise sınıfta yaş farkının yol açtığı olumsuzlukları, *“Yaşı büyük olan çocuk yaşı küçük olan çocuğa sınıfta baskı kurmak istiyor.”* sözleriyle dile getirmiştir. Sonuç olarak akademik kaygılar nedeniyle Suriyeli öğrencilerin yaşına uygun olmayan sınıfa kaydedildiği görülmektedir. Fakat bu durum sınıftaki diğer öğrenciler için tehlike oluşturabileceği gibi öğrencinin de okula uyum sağlamasını zorlaştıran bir etken olduğu katılımcılar tarafından dile getirilmiştir.

Tablo 14 incelendiğinde Suriyeli öğrencilerin okula uyum sağlamasını etkileyen bir diğer sosyal ve kültürel faktörün “sınıftaki Suriyeli öğrenci sayısı” olduğu görülmektedir. Katılımcıların dördü tarafından sınıfta bulunan Suriyeli öğrenci sayısı okula uyumu etkileyen bir faktör olarak ifade edilmiştir. Katılımcılardan Y1İA sınıfta bulunan Suriyeli öğrenci sayısının az olması durumunda daha güzel sonuçlar elde ettiklerini, *“Üç ve dördüncü sınıfta Suriyeli sayısı az Türk sayısı fazla ve onlar gayet güzel Türkçe konuşuyor. Öğretmenler onlarla da bire bir ilgilenabiliyor. Bir sınıfta bir ya da iki Suriyeli varsa o sınıflarda daha iyi oluyoruz.”* sözleriyle dile getirmiştir. Katılımcılardan Ö9İG ise, *“Suriyeli öğrencileri en aza indirirsek, sınıflarda bir tane iki tane olursa bunları daha çabuk kazandırabiliriz hani kendi içimizde. Ama sayı fazlalaştıkça kendi gruplarını oluşturup dillerinden vazgeçmiyorlar. Türkiye’nin geneline yayılması gerekiyor. Madem Türkiye’de kalacaklarsa yayılması lazım.”* sözleriyle sınıftaki Suriyeli sayısının atmasının olumsuz etkilerini ifade etmeye çalışmıştır. Sonuç olarak bir sınıfta bulunan Suriyeli öğrenci sayısının fazla olmasının, Suriyeli öğrencilerin gruplaşmasına, Suriyelilerin kendi içlerinde iletişimi sürdürerek Türkçe öğrenme ihtiyacı hissetmemesine, öğretmenin sınıfı kontrol altında tutmasının zorlaşmasına

ve öğretmeninin Suriyeli öğrencilerle yeterince ilgilenememesine neden olabileceği söylenebilir.

Tablo 14 incelendiğinde katılımcılar tarafından dile getirilen ve Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu etkileyen bir diğer sosyal ve kültürel faktör ise “etnik kökendir.” Katılımcıların üçü Suriyeli öğrencilerin okula uyumunun sahip olduğu etnik kökene göre farklılaşabildiğini ifade etmiştir. Bu üç katılımcı da Gaziantep ilinde görev yapmaktadır. Katılımcılardan Ö9İG, “*Dört beş tane öğrencim vardı ama Türkmen’di. Hiçbir şekilde dil sorunu yaşamadık. Diğerlerinden biraz daha hızlı öğrenme yaşadılar yani.*” sözleriyle dil engeli nedeniyle etnik kökenin okula uyumda önemli bir faktör olduğunu dile getirmiştir. Bir diğer katılımcı Y5OG, “*Özellikle Türkmen olanlar Türkçeyi iyi yapanlar neredeyse bizimle aynılar. Hatta yüksek olanlar var yani. O yönden çok sorun yok.*” sözleriyle Türkmen öğrencilerin Türkçe bilgisi nedeniyle sorun yaşamadıklarını belirtmiştir. Bu durumu Y7İG, “*Türkmen kökenli olursa anlaşma daha kolay. Öğretmenler arkadaşlar bizler daha kolay anlaşıyoruz. Ama Türkmen kökenli olmaz Arap kökenli olursa ailede Arapça konuşuluyor.*” sözleriyle ifade etmiştir. Sonuç olarak Türkmen kökenli öğrencilerin ve ailelerin Türkçe konuşabilmelerinin okula uyumu olumlu etkileyen bir durum olduğu katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Bu nedenle Suriyeli öğrencilerin okula uyum sorunu yaşamasında dil sorunun önemli bir etken olduğu ifade edilebilir. Bu sorunun ortadan kaldırılmasının okula uyumu kolaylaştıracağı söylenebilir.

**Duygusal ve davranışsal faktörler.** Görüşmeler sırasında katılımcılara Suriyeli öğrencilerin devlet okullarına uyum sağlama sürecini etkileyen etmenlere yönelik görüşlerini belirtmeleri amacıyla çeşitli sorular yöneltilmiştir. Bu sorulara yönelik katılımcıların verdiği görüşler doğrultusunda “duygusal ve davranışsal faktörler teması” oluşturulmuştur. Bu temaya yönelik olarak katılımcılardan elde edilen bulgular neticesinde oluşan kodlamalar aşağıdaki Tablo 15’de yer almaktadır.

Tablo 15

*Duygusal ve Davranışsal Faktörler (Yönetici ve Öğretmenler)*

| Tema                              | Kodlar                | F  | Yüzde (%) |
|-----------------------------------|-----------------------|----|-----------|
| Duygusal ve Davranışsal Faktörler | Saldırganlık          | 12 | 75        |
|                                   | Travmatik Yaşantı     | 7  | 43,75     |
|                                   | Dışlama               | 7  | 43,75     |
|                                   | Ayrışma               | 6  | 37,5      |
|                                   | Davranışsal Sorunlar  | 6  | 37,5      |
|                                   | Psikososyal Destek    | 6  | 37,5      |
|                                   | Sosyal Kurallara Uyma | 4  | 25        |

Tablo 15 incelendiğinde yönetici ve öğretmen görüşlerine göre Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarını etkileyen duygusal ve davranışsal faktörlerin, saldırganlık, travmatik yaşantı, dışlama, ayrışma, davranışsal sorunlar, psikososyal destek ve sosyal kurallara uyma olduğu görülmektedir. Tüm bu faktörlerin uygun koşullarda Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu kolaylaştırırken uygun olmayan koşullarda ise Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu zorlaştırdığı katılımcılar tarafından dile getirilmiştir.

Tablo 15 incelendiğinde katılımcılar tarafından en çok dile getirilen duygusal ve davranışsal faktörün “saldırganlık” olduğu görülmektedir. Katılımcıların on ikisi saldırganca davranışlar nedeniyle Suriyeli öğrencilerin okula uyum sağlamakta güçlük yaşadığını ifade etmiştir. Katılımcılardan Y1İA okuldaki Türk öğrencilerin azalmasıyla çatışma durumunun ortadan kalktığını, “*Ama okulda herhangi bir çatışma kavga hiç görmedik. Başta oluyordu. Türk öğrenci az olunca otomatikman çatışma ortamı bitti.*” sözleriyle dile getirmiştir. Bir başka katılımcı olan Ö1İA ise Suriyeli öğrencilerin kendi aralarında saldırganca davranışlar gösterdiğini, “*Aynı milletten olmalarına rağmen birbirlerine karşı çok büyük şiddet eğilimindeler.*” sözleriyle ortaya koyarken Ö3İA Suriyeli öğrencilerin oyun şekillerinin bile şiddete dayandığını, “*Oyun şekilleri dövüşmek, zarar vermek, saç çekmek, vurmak. Saldırganlar. Oyun oynamayı bilmiyorlar. Bu mesela dikkatimi çok çekti. Sürekli müdahale etmek durumunda kaldım.*” ifadeleriyle ortaya koymuştur. Bu durumdan

hareketle, Suriyeli öğrencilerin okullara yerleştirilmesinde sistemli bir yapının kurulması gerektiği ve bu çocuklara birbirlerine zarar vermeden vakit geçirebilecekleri oyunların öğretilmesi gerektiği ifade edilebilir.

Bununla birlikte Y6İG Suriyeli öğrencilerin saldırganlık eğilimleri ile okula uyum arasındaki bağlantıyı, *“En büyük eksikliğimiz hocam görüyorsunuz böyle kavga yapıyorlar. O ona vuruyor. O ona vuruyor. Nedir bu kavganın esas kaynağı? Çocuk uyum sağlayamadığı için. En büyük sıkıntı sosyologlara düşüyor.”* sözleriyle ifade ederken Ö9İG ise Suriyeli öğrencilerin saldırganca davranışları nedeniyle Türk öğrencilerle sorunlar yaşadıklarını, *“Yeni gelen çocukların çoğu kavgacı. Tabi bu da yaşadıklarından dolayı. Mesela nöbet günümde denk geldiğimde silah var. Ya ellerini silah yaparak silahla birbirlerini şey yapmaya çalışıyorlar. Ya da vurma. Özellikle birbirlerine vurma. O şekilde oyunlar oynamaya çalışıyorlar. Çocuklar bunu gördüğü için belki de bu şekilde oynuyorlar. Ama diğer çocuklarla da o şekilde oynamak istiyorlar. Bu da tabi ki olumsuz sonuçlara sebep oluyor.”* sözleriyle ifade etmiştir. Sonuç olarak Suriyeli öğrencilerin saldırganca tutum içinde olduğu ve bunun okula ve arkadaşlara uyumu olumsuz etkilediği katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Bu saldırganca davranışların hem Suriyeli öğrencilerin kendi aralarında hem de Türk ve Suriyeli öğrenciler arasında yaşanabildiği görülmektedir. Bununla birlikte oyun şekillerinin bile saldırganca davranışlara dayandığının katılımcılar tarafından ifade edildiği ve bunun Suriyeli öğrenciler tarafından normal bir durum olarak algılandığı gözlemlenmiştir. Bu nedenle çocukların nasıl davranmaları gerektiği konusunda davranışsal anlamda eksikliklerinin olduğu ifade edilebilir. Ayrıca çocukların sergilediği bu davranışın nedeninin yaşadıkları travmatik durumlar nedeniyle olabileceği katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Bu nedenle Suriyeli çocukların psikososyal desteğe ihtiyaç duyduğu söylenebilir.

Tablo 15 incelendiğinde katılımcılar tarafından dile getirilen ve Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu etkileyen bir diğer faktör ise “travmatik yaşantıdır.” Katılımcıların yedisi Suriyeli öğrencilerin travmatik yaşantıya maruz kaldıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılardan Y4OH Suriyeli öğrencilerin ülkelerinde yaşadıkları travma durumunu, *“Yani bazılarında gördüğümüz farklı davranışları bizler duygusal anlamda yaşadığı sıkıntıya bağlıyoruz. Sonuçta bunların bir kısmı savaş görmüş çocuklar. Orada hiç görmemesi gerektiği şeyleri görmüş yaşamış çocuklar.”*

*İster istemez ki büyüklerde bile bir duygusal çöküntü oluyor. Ülkesinden kopmuş savaş görmüş. Farklı şeyler yaşamış çocuklar. İster istemez bu yaşta etkilenecektir. Mesela çok çabuk küsmeye meyilliler. Veya sorun olduğu zaman farklı yollardan bazen şiddet, bazen küsme gibi farklı yollardan sorunları çözmeye çalışıyorlar. Tabi yaşanan travma basit bir travma değil. Ona bağlıyoruz. Elbette bir travma yaşamışlar.”* sözleriyle ifade etmiştir. Ayrıca katılımcılardan Y6İG Suriyeli öğrencilerin yeni ülkeye uyum sağlama sürecinde de zorluklar yaşayabileceğini, *“Çünkü geldikleri yerle buradaki yaşantıları çok farklı. Diyelim ki orada güzel bir evden gelmiş. Burada tek odalı yerde beş altı hane kalıyorlar. Bu da çocukların ruhsal dünyasını etkiliyor.”* sözleriyle dile getirmiştir. Bu durumdan hareketle göç öncesi ve göç sonrası durumların çocuklarda travmaya neden olabileceği söylenebilir. Bu nedenle göç öncesinde ve göç sonrasında travmaya neden olabilecek durumların iyi bir şekilde tespit edilmesi gerektiği ve çocuklara bu konularda psikososyal desteğe ihtiyaç duydukları ifade edilebilir. Son olarak çocukların yaşadıkları travmanın etkisini oyunlarda veya insan ilişkilerinde açığa vurabildikleri katılımcılar tarafından ifade edildiğinden bu etkilere karşı öğretmenlerin, psikolojik danışmanların ve yöneticilerin duyarlı olmaları gerektiği söylenebilir.

Tablo 15 incelendiğinde katılımcılar tarafından dile getirilen ve Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu etkileyen bir diğer faktörün “dışlama” olduğu görülmektedir. Katılımcıların yedisi Türk öğrencilerin Suriyeli öğrencileri dışladığını belirtmiştir. Türk öğrencilerin Suriyeli öğrencilerle arkadaşlık kurmadığını katılımcılardan Ö4OH, *“Biraz da onlara karşı daha sertler. Kendi öğrenci gruplarında çok bulundurmuyorlar onları.”* sözleriyle dile getirirken Ö8İG bu durumu, *“Otmak istemiyorlar. Bazen konuşmak istemiyorlar. Yardımlaşmak istemiyorlar. Bu tür sorunlar da çıkıyor ortaya.”* sözleriyle ifade etmiştir. Katılımcılardan Y5OG Türk öğrencilerin Suriyeli öğrencilere farklı bir gözden baktığını, *“Yani çocuklar onları direk yabancı olarak algıladığı için içselleştirme sorunu var...Onlar hep başkalar. Başka sorunları var. Evet, onlara bizim gibiler. Kardeşçe bir arada olabiliriz mantığı çok yok.”* sözleriyle ifade etmiştir. Sonuç olarak Türk öğrencilerin Suriyeli öğrencilere karşı ön yargılı yaklaştığı ve bu nedenle Suriyeli öğrencilerle arkadaşlık kurmak istemediği çıkarımında

bulunulabilir. Bu nedenle Suriyeli öğrencilerin okulda bulunma gerekçelerinin Türk öğrencilere anlatılması gerektiği söylenebilir.

Tablo 15 incelendiğinde Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarını etkileyen bir diğer duygusal ve davranışsal etmenin “ayrışma” olduğu görülmektedir. Katılımcıların altısı Suriyeli öğrenciler ile Türk öğrencilerin okullarda ayrıştığını ifade ettikleri görülmüştür. Katılımcılardan Ö4OH Türk ve Suriyeli öğrenciler arasındaki ayrışmayı, *“Ayrıca gruplaşmada var. Türkler kendi aralarında Suriyeliler kendi aralarında gruplaşıyor.”* ifadeleriyle anlatmaya çalışmıştır. Bir başka katılımcı Ö1İA Suriyeli öğrencilerin bile diğer Suriyeliler karşısında kendisini ayrıştırdığını, *“Benim sınıfımın hepsi Suriyeli. Öğleden sonra geçici eğitim merkezimiz var ya bizim. Sınıfımıza gelenler de Suriyeli çocuklar. Ama geçici eğitim merkezine geliyor onlar. Panolar hazırlıyoruz çocuklarla. Emek sarf ediyoruz falan. Ertesi gün bir geliyoruz hepsi yerde indirilmiş. Benim çocuklarım bunu şöyle şikâyet ediyor. Öğretmenim Suriyeliler düşürmüş bunu. Ama hepsi Suriyeli.”* sözleriyle belirtmiştir. Tüm bu durumlar göz önünde bulundurulduğunda Suriyeli öğrencilerle Türk öğrencilerin birbirlerinden ayrıştığı, hatta normal eğitime kayıtlı Suriyeli öğrencilerin bile kendilerini geçici eğitim merkezine giden Suriyeli öğrencilerden ayrıştırdığı söylenebilir.

Tablo 15 incelendiğinde katılımcıların ifadelerine göre Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu etkileyen bir başka duygusal ve davranışsal faktörün “davranışsal sorunlar” olduğu görülmektedir. Suriyeli öğrencilerin saldırganlık dışında da bazı davranışsal sorunlara sahip olduğu, bunun da öğrencilerin okula uyumunu etkilediği altı katılımcı tarafından dile getirilmiştir. Katılımcılardan Ö3İA bu durumu, *“Sürekli müdahale, sürekli bir vuruşma, küfür, birbirlerinin eşyalarını alma, izinsiz alma, zarar verme, buna ne dersiniz diyin. Yani kendileri aralarında dahi iletişim kuramıyorlar.”* sözleriyle ifade ederken Ö6OH bu durumu, *“Ama bu çocuklar Arapça küfür ediyorlar. Bunu yerli halk bildiği için bize söylüyorlar. Hocam küfür etti diyorlar. Biz mümkün olduğunca uzlaşmaya çalışıyoruz.”* sözleriyle ortaya koymuştur. Ayrıca katılımcılardan Y6İG ve Y7İG Suriyeli öğrencilerin bazılarında davranış bozukluğu olduğunu ifade etmiştir. Bu durumdan hareketle Suriyeli öğrencilerin yaşadıklarının etkisiyle uygun olmayan davranışlar ortaya koyabildikleri, bunun da okul ve kendileri için sorunlar oluşturduğu belirtilebilir. Ayrıca Suriyeli çocukların bu sorunların üstesinden gelebilmeleri için psikososyal

desteğe ihtiyaç duydukları söylenebilir. Bu nedenle okul psikolojik danışmanlarının bu konuda öğrencilere yardımcı olması gerektiği dile getirilebilir.

Tablo 15 incelendiğinde Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu etkileyen bir başka duygusal ve davranışsal faktörün “psikososyal destek” olduğu görülmektedir. Katılımcıların altısının Suriyeli çocukların psikososyal desteğe ihtiyaç duyduğunu veya okullarda bu çocuklara psikososyal destek verildiğini ifade ettikleri görülmüştür. Bu katılımcılardan Ö4OH Suriyeli öğrencilerin psikososyal desteğe ihtiyaç duyduğunu, *“Rehabilitate edilmeleri lazım. İçinde yaşadıkları duyguları ifade edebilmeleri lazım...Duygusal anlamda kendilerini ifade edemiyorlar.”* sözleriyle dile getirmiştir. Bir başka katılımcı Y6İG Suriyeli öğrencilerin destek ihtiyacını, *“Biz, sosyal hizmetler uzmanı, rehber öğretmenler, psikologlar, sosyologların bu işin üzerine düşmesi lazım...Bu çocukları onlara göndermemiz icap eder.”* sözleriyle ifade etmiştir. Katılımcılardan Ö5OH ise okullarda bulunan psikolojik danışmanların Suriyeli öğrencilere psikososyal destek sunduğunu, *“Okula uyumlarını sağlamak için rehber öğretmenimiz zaman zaman sınıfta iletişim konulu rehberlik yapıyor.”* sözleriyle ortaya koymuştur. Sonuç olarak Suriyeli öğrencilerin psikososyal desteğe ihtiyacı olduğu ve okullarda bulunan psikolojik danışmanların bu görevi yerine getirmesi gerektiği ifade edilebilir. Ayrıca bu konuda okulların okul dışından da bazı profesyonellerin desteğini alması gerektiği vurgulanabilir.

Tablo 15 incelendiğinde katılımcılara göre Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu etkileyen bir başka duygusal ve davranışsal etkenin “sosyal kurallara uyma” davranışı olduğu görülmektedir. Katılımcıların dördü Suriyeli bireylerin sosyal anlamda kabul görmüş kurallara uymadığını bunun da uyumu zorlaştırdığını ifade etmişlerdir. Bu katılımcılardan Y1İA Suriyeli öğrencilerin ilk başlarda sosyal kurallarla uymadığını, *“Geçen sene birinci sınıflar masaların üzerinde geziyordu. Hiç bizi takmıyordu. Hani siz kimsiniz edasındaydılar. Sürekli teneffüs dışında ders vakitlerinde, ders zili çaldığında koridorlarda geziyorlardı.”* sözleriyle belirtmiştir. Bir diğer katılımcı Ö3İA ise Suriyeli öğrencilerin sosyal kurallar konusunda bilgi eksikliği olduğunu, *“Şimdi öncelikle öğrenciler öğretmenlerle nasıl iletişim kurması gerektiğini bilmiyorlar. Nasıl hitap edecekler. Önceden bu şekilde bir ortama dahi girmediler. Yani bir büyüğe nasıl davranmaları gerektiği saygı konusunda acaba aileden başka bir şey öğrendiler mi? Bir iletişim*



*var mı bu şekilde? Evde nasıl iletişim kuruyorlar? Hitap şekli dahi yok.”* sözleriyle dile getirmiştir. Soysal kurallara uyma davranışını dile getiren katılımcıların dördü de Ankara ilinde görev yapmaktadır. Sonuç olarak Suriyeli öğrencilerin sosyal kurallara uyma konusunda davranışsal anlamda bilgi eksikliği olduğu katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Bu durumun Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu güçleştireceği söylenebilir.

**Ailesel ve toplumsal faktörler.** Görüşmeler sırasında katılımcılara Suriyeli öğrencilerin devlet okullarına uyum sağlama sürecini etkileyen etmenlere yönelik görüşlerini belirtmeleri amacıyla çeşitli sorular yöneltilmiştir. Bu sorulara yönelik katılımcıların verdiği görüşler doğrultusunda “ailesel ve toplumsal faktörler teması” oluşturulmuştur. Bu temaya yönelik katılımcılardan elde edilen bulgular neticesinde oluşan kodlamalar aşağıdaki Tablo 16’da yer almaktadır.

Tablo 16

*Ailesel ve Toplumsal Faktörler (Yönetici ve Öğretmenler)*

| Tema                           | Kodlar                     | F | Yüzde (%) |
|--------------------------------|----------------------------|---|-----------|
| Ailesel ve Toplumsal Faktörler | Suriyeli Ailenin Tutumu    | 7 | 43,75     |
|                                | Toplumsal Tutum            | 7 | 43,75     |
|                                | Türk Velinin Tutumu        | 5 | 31,25     |
|                                | Aile Eğitimi               | 4 | 25        |
|                                | Çevre Koşulları            | 4 | 25        |
|                                | Sistem Sorunu              | 3 | 18,75     |
|                                | Sağlık ve Hijyen           | 3 | 18,75     |
|                                | Ailenin Sürekli Göç Etmesi | 2 | 12,5      |
|                                | Çocuk İşçiliği             | 2 | 12,5      |

Tablo 16 incelendiğinde yönetici ve öğretmen görüşlerine göre Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarını etkileyen ailesel ve toplumsal faktörlerin, Suriyeli ailenin tutumu, toplumsal tutum, Türk velinin tutumu, aile eğitimi, çevre koşulları, sistem sorunu, sağlık ve hijyen, ailenin sürekli göç etmesi ve çocuk işçiliği olduğu görülmektedir.

Tablo 16 incelendiğinde katılımcılara göre Suriyeli öğrencilerin uyumunu etkileyen ailesel ve toplumsal faktörlerden birinin “Suriyeli ailenin tutumu” olduğu görülmektedir. Katılımcıların yedisi Suriyeli ailenin okula ve çocuğa yönelik tutumunun Suriyeli öğrencinin okula uyumunu etkilediğini ifade etmiştir. Bu faktöre görüş bildiren katılımcıların beşi Ankara’da, ikisi ise Gaziantep’te görev yapmaktadır. Bu katılımcılardan Ö1İA ailenin çocuğa karşı olan yanlış tutumunu, *“Bir problem yaşıyorsunuz ve hemen aileyi çağırıyorsunuz. Tercüman eşliğinde konuşuyorsunuz. Ailenin çözümü direk döv. Bizim çocuklar korkutulmaktan anlar dövmekten anlar diyorlar.”* sözleriyle ifade etmiştir. Katılımcılardan Ö3İA ailenin ilgisinin çocuğun okul başarısında önemli olduğunu, *“Benim dersimle ilgilenen çocuk evde annesinin yardım ettiğini söylüyor. Ben öğretmenim biliyorum 10’a kadar sayabiliyorum İngilizce diyor. Annem öğretiyor diyor. Hani ailenin ilgili olduğunu düşünüyorum.”* ifadeleriyle ortaya koymuştur. Ayrıca bir başka katılımcı Ö7İG ailenin tutumunun çocuğun okula uyumunu sağlama sürecinde çok önemli olduğunu, *“Eğitim almışsa anne ve baba eğitilirse veya hayat şartları refah seviyesi yüksekse bizim öğrencilerimiz öğretmenle idareyle okuldaki arkadaşlarıyla daha çabuk kaynaşıp derse daha çabuk adapte oluyor. Suriyeli öğrencilerle de bunun aynısını görüyoruz. Mesela giyim kuşamlarından görüyoruz. Annenin daha doğrusu ailenin hal ve hareketlerinden görüyoruz. O zaman o çocuklar daha iyi adapte oluyor.”* ifadeleriyle dile getirmiştir. Sonuç olarak ailenin çocuğa ve okula karşı olan tutum ve davranışının Suriyeli öğrencilerin okula uyumunda önemli bir faktör olduğu söylenebilir.

Tablo 16 incelendiğinde katılımcılara göre Suriyeli öğrencilerin uyumunu etkileyen ailesel ve toplumsal faktörlerden bir diğerinin “toplumsal tutum” olduğu görülmektedir. Katılımcıların yedisi Suriyelilere yönelik toplumsal tutumun veya Suriyeli ailelerin toplum karşısında takındığı tutumun Suriyeli öğrencinin okula uyumunu etkilediğini ifade etmiştir. Katılımcılarda Y1İA Suriyeli sığınmacıların kendi içinde yaşadıklarını ve toplumla bağlarının olmadığını, *“Yani onların burada kendileri arasında olduğu için bizlerle yani Türklerle bağları yok. Burası hep Suriyeli. Komşusu Suriyeli, gittiği bakkal Suriyeli, kıyafetlerini aldığı yer Suriyeli. Hiç Türklerle iletişimi yok...Hani Türklerle bir arada olsalar kaynaşsalar bence aşılabılır. Birbirinden görerek etkileşime geçerek aşılabılır. Ama hepsi içi içe olduklarından dolayı kendi hayatlarını devam ettiriyorlar. Suriye’de nasıl yaşıyorsa*

*burada da öyle yaşıyor.” sözleriyle dile getirmiştir. Y5OG ise toplumda Suriyelilere karşı ön yargılı bir tutum olduğunu, “Türk milleti olarak yardımı seven bir milletiz. Acıma duygumuz, merhamet duygumuz fazla olan milletiz. Genelde sıkıntıda gördüklerimize mümkün mertebe her alanda yardım etmeye çalışıyoruz ama belli başlı şartlar, onlarla yaşanan problemler, insanlarda bir ön yargı oluşturmaya başladı.” sözleriyle belirtmiştir. Toplumsal tutum konusunda görüş bildiren yedi katılımcıdan altısı yönetici konumundadır ve dördü Ankara ilinde, üçü Gaziantep ilinde görev yapmaktadır. Sonuç olarak, katılımcıların ifadelerinden yola çıkarak Suriyeli ailelerin kendi aralarında klik halinde yaşayabildikleri ve Türk Suriyelilere karşı ön yargıların olduğu yorumu yapılabilir.*

Tablo 16 incelendiğinde katılımcılara göre Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu etkileyen ailesel ve toplumsal faktörlerden birisinin de “Türk velilerin tutumu” olduğu görülmektedir. Katılımcıların beşi, Türk velilerin Suriyelilere karşı tutumunun Suriyelilerin okula uyumunu etkilediğini ifade etmiştir. Bu katılımcılardan Ö8İG Türk velilerin Suriyeli öğrencilere yönelik olumsuz tutum içinde olduğunu, *“Eğitsel açıdan şimdi anne babalarda bu konuda etkili oluyor. Şimdi Türk çocukların anne babaları, çocuklarının Suriyeli çocuklarla iletişim kurmasını istemiyorlar. Bunu da çocuklara ifade ettikleri zaman çocuklarda etkileniyor. Sınıf içerisinde bir çatışma oluşuyor.”* sözleriyle ifade etmiştir. Bu durum Ö9İG tarafından, *“Evet çocuklar aslında kendi arasında konuşmak isteseler bile aileler buna tepki gösterdikleri için bir arada oturmak dahi istemiyorlar.”* ifadeleriyle dile getirilmiştir. Ayrıca bu katılımcıların ikisi Ankara’da, üçü ise Gaziantep’te görev yapmaktadır. Sonuç olarak Türk velilerin Suriyeli öğrencilere yönelik tutumunun önemli olduğu ve bu durumun Türk öğrenciler ile Suriyeli öğrenciler arasındaki ilişkiyi etkilediği söylenebilir.

Tablo 16 incelendiğinde Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu etkileyen ve katılımcılar tarafından ifade edilen bir başka ailesel ve toplumsal faktörün “aile eğitimi” olduğu görülmektedir. Katılımcılardan dördü, aile eğitiminin Suriyelilerin okula uyumunu etkileyen bir etmen olduğunu ifade etmiştir. Suriyeli ailelerin davranışsal anlamda eğitim alması gerektiğini katılımcılardan Ö3OA, *“Evde çocuk şiddet duyunca burada sen ne kadar eğitim verirsene ver çözüm değil ki bu. Anne babanın eğitim alması gerekiyor. Çocuğa yansıyabilsin.”* sözleriyle dile getirmiştir.

Bir başka katılımcı olan Y7İG velilerin Türkçe öğrenmesi için eğitim alması gerektiğini, *“Şimdi bu öğrencilerin velilerinin eğitime alınması şart demiştik. Eğitim olayını dile getirmiştik. Yine aynı şeyi söylüyorum. Velilerinin Türkçe öğrenmesi ve kendilerini daha iyi ifade edebilmeleri lazım.”* sözleriyle ortaya koymuştur. Sonuç olarak katılımcılar, Suriyeli velilerin hem davranış konusunda hem de Türkçe eğitimi konusunda eğitime ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Bu durumdan hareketle velilerin kapasitesinin artırılmasının Suriyeli öğrencilere olumlu yansıyacağı çıkarımında bulunulabilir.

Tablo 16 incelendiğinde Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu etkileyen ve katılımcılar tarafından ifade edilen bir başka ailesel ve toplumsal faktörün “çevresel koşullar” olduğu görülmektedir. Görüşmeler sırasında katılımcılardan dördü, çevrenin koşullarının çocuğun okula uyumunu etkileyebileceğini ifade etmiştir. Bu katılımcılardan Ö3İA çevrenin olumsuz etkisini, *“Birlikte maalesef çevre şartları da çok kötü. Yani büyükleri ağabeyleri, babaları. Zaten zor koşullarda yaşıyorlar. Maddi sıkıntılar içerisindeler. Burada çocuğa bir şey vermeye çalışsanız dahi gittikleri çevre maalesef onu da kaybettiriyor.”* sözleriyle belirtmiştir. Ayrıca bir başka katılımcı Y5OG çocukların bulundukları çevreye uyum sağlaması gerektiğini, *“Sonuçta şehirler her ne kadar şehir de olsa semt semt farklılık gösteriyor. İster istemez her semtte aynı şey yaşanmadığı için çocukların da bulunduğu semte uyum sağlaması gerekiyor.”* sözleriyle dile getirmiştir. Sonuç olarak çevre koşullarının Suriyeli çocukların okula uyumunu etkileyen bir etmen olabileceği, bu nedenle bu çocukların hem çevrenin olumsuz etkisine karşı korunması gerektiği hem de bulunduğu çevreye adapte olabilmesi gerektiği ifade edilebilir.

Tablo 16 incelendiğinde katılımcılar tarafından dile getirilen ve Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu etkileyen bir başka değişkenin “sistem sorunu” olduğu görülmektedir. Katılımcıların üçünün, Suriyeli öğrencilerin devlet okullarına alınmasında ve eğitilmesinde sistemsizliğe vurgu yaptığı görülmüştür. Katılımcılardan Ö2İA sistemsiz bir çalışma yapıldığını veya bir sistem varsa da kendisinin bundan haberdar olmadığını, *“Millî Eğitim Bakanlığı bizden ne istiyor? Önce bunu bilmemiz lazım. Biz bu çocuklara okuma yazma mı öğreteceğiz? Davranış mı kazandıracağız? Türkçe mi öğreteceğiz? Üst sınıfa mı*

*hazırlayacağız? Benim ne yapmam gerektiğini bilmem lazım ki ona göre bir yol haritası oluşturayım.”* sözleriyle ifade etmiştir. Bir başka katılımcı Ö3İA ise Suriyeli öğrencilere uygun bir sistemin eksikliğini, *“Eğitim sistemi onlara göre adapte edilmedi. Tamamen Türk öğrencilere nasıl hangi eğitim verilmesi isteniyorsa aynı şekilde özel bir eğitim yok.”* sözleriyle dile getirmiştir. Ayrıca katılımcılardan Y2OG Suriyeli çocuklar için özel bir yapının kurulması gerektiğini, *“Yani biz çocukları alıyoruz, Türk eğitim sistemine göre okutmaya çalışıyoruz. Yani burada bir yanlışlık var.”* sözleriyle ortaya koymuştur. Sonuç olarak, Türk öğrenciler için var olan eğitim sisteminin Suriyeli öğrencilerin eğitiminde etkili olmadığı ve yeni bir sisteme ihtiyaç duyulduğu katılımcılar tarafından belirtilmiştir.

Tablo 16'ya bakıldığında katılımcılar tarafından ifade edilen ve Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu etkileyen bir başka ailesel ve toplumsal faktörün “sağlık ve hijyen” olduğu görülmektedir. Katılımcıların üçü öğrencilerin sağlık ve hijyen durumunun Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu etkilediğini ifade etmiştir. Y1İA Suriyelilerin hijyen konusunda farklı bakış açısına sahip olduğunu, *“Bizim için temizlik, bit önemli problem ama onun için bit problem değil. 3-4 bit problem olmaz diyor.”* şeklinde dile getirmiştir. Aynı okuldaki öğretmenlerden Ö1İA Suriyeli öğrencilerin uyumunda sağlık ve hijyen sorununun da etkili olduğunu, *“Bu çocukların entegrasyonu sadece okulla olması mümkün değil. Bit problemi var. Temizlik problemi var.”* ifadeleriyle ortaya koymuştur. Ayrıca katılımcılardan Y3OA Suriyelilerin farklı hastalıklara neden olabileceği yönündeki ön yargısını, *“Türkiye'nin her yerine bunların (Suriyelilerin) dağılması pek mantıklı gelmiyor yani. Bunların toplu olması daha mantıklıydı. Çünkü şu anda hiç duymadığımız hastalıklar ortaya çıkmış. Onların kontrol altında olması lazım.”* sözleriyle ifade etmiştir. Sonuç olarak öğrencilerin sağlık ve hijyen durumunun okula uyumlarında etkili olduğu ve bu nedenle tüm çocuklar ile ailelerinin hijyen konusunda bilinçlendirilmesi gerektiği söylenebilir. Ayrıca Suriyelilerin Türkiye'ye gelmesiyle bazı sağlık problemlerinin ortaya çıktığı konusunda ön yargıların var olduğu ve bu konuda topluma yönelik bilinçlendirme faaliyetlerine ihtiyaç duyulduğu ifade edilebilir.

Tablo 16 incelendiğinde Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarını etkileyen bir başka değişkenin “ailenin sürekli göç etmesi” olduğu görülmektedir.

Katılımcılardan ikisi, Suriyeli ailelerin sürekli göç etmelerinden dolayı çocukların okul bulmakta ve okula adapte olmakta zorluklar yaşadığını ifade etmiştir. Bu durum katılımcılardan Y11A tarafından, *“Ailenin sürekli göç etmesi de büyük bir tehlike. Bazı yerlerde çocuk göç ettiğinde bir iki ay okul bulamıyor. Okula alınmayınca o çocuk ne oluyor geri kalıyor.”* şeklinde dile getirilmiştir. Aynı durumu katılımcılardan Y7İG, *“Bir semtten bir semte atıyorum işte bir ay içerisinde, iki ay içerisinde, üç ay içerisinde, yani her ay içerisinde mahalle değiştiren semt değiştiren, hani iş bulabilir miyim? Daha ucuz ev bulabilir miyim? Veya şöyle uygun bir ortam bulabilir miyim? diye giden veliler var. Onları da biz zaten devamsız öğrenci olarak takip ediyoruz. Yaşıyoruz bu olayları. O da sıkça rastlanıyor. Bu çevrede ya da Gaziantep çapında diyelim biz. Türkiye’de de var. Mesela gidip geliyor. İstanbul’a gidiyor. Gaziantep’e geliyor. Hatay’a gidiyor. Urfa’dan geliyor. Maraş’tan geliyor. Adana’dan geliyor. Hani bu olayları sürekli yaşıyoruz yani.”* sözleriyle ifade etmiştir. Sonuç olarak Suriyeli ailelerin ekonomik kaygılar veya başka kaygılar nedeniyle ülke içinde sürekli göç halinde oldukları ve bu durumun Suriyeli öğrencinin eğitim sürecini olumsuz etkilediği ifade edilebilir.

Tablo 16 incelendiğinde Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu etkileyen bir başka değişkenin “çocuk işçiliği” olduğu katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. İki katılımcı okulda bulunan çocukların okul dışında işlerde çalıştıklarını ifade etmiştir. Katılımcılardan Y11A geçici eğitim merkezlerinde çalışan çocukların olduğunu “Çalışan çocuk var mı?” sorusuna yönelik verdiği, *“Üst sınıflarda var. Duyuyorum ara sıra. Bizde yok ama geçici eğitim merkezlerinde var. Onlar büyük olduğu için yaşları.”* cevabıyla ortaya koymuştur. Bir başka katılımcı Y4OH ise okulda çalışan çocuk olduğunu, *“Fakat bazı öğrenciler çalışıyor. Bu öğrencilerde tek tük sorunlar yaşıyoruz.”* sözleriyle dile getirmiştir. Sonuç olarak bazı Suriyeli öğrencilerin çocuk işçi olarak çalıştığı ve bu durumun Suriyeli çocukların eğitimini olumsuz olarak etkilediği ifade edilebilir.

**İletişimsel faktörler.** Görüşmeler sırasında katılımcılara, Suriyeli öğrencilerin devlet okullarına uyum sağlama sürecini etkileyen etmenlerin neler olabileceği yönündeki görüşlerini belirtmeleri amacıyla çeşitli sorular yöneltilmiştir. Bu sorulara yönelik katılımcıların verdiği görüşler doğrultusunda “iletişimsel faktörler teması” oluşturulmuştur. Bu temaya yönelik olarak katılımcılardan elde

edilen bulgular neticesinde oluşan kodlamalar aşağıdaki Tablo 17’de yer almaktadır.

Tablo 17

*İletişimsel Faktörler (Yönetici ve Öğretmenler)*

| Tema                  | Kodlar         | F  | Yüzde (%) |
|-----------------------|----------------|----|-----------|
| İletişimsel Faktörler | Dil Engeli     | 16 | 100       |
|                       | İletişim Kurma | 7  | 43,75     |

Tablo 17 incelendiğinde yönetici ve öğretmen görüşlerine göre Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarını etkileyen iletişimsel faktörlerin dil engeli ve iletişim kurma olduğu görülmektedir. Katılımcıların tamamı Suriyeli öğrencilerin dil engeli nedeniyle okula uyum sağlamakta güçlükler yaşadığını belirtmiştir. Ayrıca katılımcıların yedisi, Suriyeli öğrencilerin okula uyum sürecinde iletişim kurabilmenin önemine değinmiştir.

Tablo 17 incelendiğinde katılımcılar tarafından ifade edilen iletişimsel faktörlerden birinin “dil engeli” olduğu görülmektedir. Katılımcıların tamamı dil engeli nedeniyle Suriyeli öğrencilerin okula uyum sürecinde sorunlar yaşadığını ifade ettiği görülmüştür. Katılımcılardan Y4OH, Suriyeli öğrencilerin derslerle ilgili tek sorunun dil olduğunu ve bu sorunun çözülmesiyle her şeyin daha kolay olacağını, “*Bu çocuklar dil sorunun çözüp o şekilde bize gelirlerse eğitim öğretim alanında çok fazla bir sıkıntıları kalmaz. En azından bizim çocuklarımızın seviyesine gelebilirler ki büyük kısmı oldukça zeki çocuklar.*” ifadeleriyle dile getirmiştir. Bu ifadeden hareketle çocukların Türkçe bilgi düzeyleri nedeniyle istenen başarıyı gösteremedikleri yorumunda bulunulabilir. Bir başka katılımcı Ö4OH ise en büyük sıkıntının dil sorunu olduğunu, “*Öncelikli olarak Türkçe öğrenmeleri lazım. Yazabilmeleri ve okuyabilmeleri gerekiyor. En büyük sıkıntı bu.*” sözleriyle ifade etmiştir. Ayrıca katılımcılarda Ö6OH tek problemin dil sorunu olduğunu, “*Tek sıkıntı bu çocukları Türkçe bilmemesi. Başka sıkıntı yok. Bazı öğrenciler çok gayretli. Gerçekten çabalıyorlar. Türkçe bilmemenin sıkıntısı var. Lavaboya gidecekler anlatamıyorlar.*” sözleriyle ortaya koymuştur. Bir başka katılımcı Ö7İG’de en önemli sorunun dil problemi olduğunu, “*En önemli sorun dil*

sorunu. *Ben hani dillerini bilmediğim için çok sıkıntı yaşadım.*” sözleriyle dile getirmiştir.

Suriyeli öğrencilerin okula uyum sürecinde yaşadığı sorunlardan birinin dil sorunu olduğu ve bu sorunun diğer uyum sorunlarının ortaya çıkmasına zemin hazırladığı katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Nitekim katılımcılardan Y11A dil sorunun ortadan kalkması durumunda diğer problemlerinde ortadan kalkabileceğini, *“Yani hocam onlar dil öğrense başka hiçbir problem yaşamayız biz. Onlar Türkçe öğrense. Ama Türkçe öğrenme gibi bir istekleri de yok.”* sözleriyle ifade etmiştir. Bir başka katılımcı Y5OG’de bu durumu, *“En önemli gereklilikleri bence dil. Dil sorunu ortadan kalktığı zaman diğerleri de arkasından gelir ister istemez diye düşünüyorum.”* sözleriyle ortaya koymuştur. Bu durumdan hareketle en öncelikli sorunun dil sorunu olduğu ve dil sorunun ortadan kalması durumunda diğer sorunlarında yavaş yavaş ortadan kalmaya başlayacağı ifade edilebilir.

Tablo 17 incelendiğinde katılımcılar tarafından dile getirilen bir diğer iletişimsel faktörün “iletişim kurma” olduğu görülmektedir. Katılımcıların yedisi Suriyeli öğrencilerle iletişim kurmakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılardan Y5OG en büyük problemlerden birinin iletişim olduğunu, *“En büyük problemimiz. İletişimde nerdeyse her şeyin başı olduğu için. Yeni yeni hani sırf bu iletişim adına yapılan kurslar, eğitimler onların biraz daha rahat iletişim kurmamıza rahat eğitim almalarını sağlıyor. Zaten iletişim problemini hallettiğimiz zaman diğerleri de arkasından geliyor ister istemez.”* sözleriyle ifade etmiştir. Bir diğer katılımcı Ö9İG Suriyeli öğrencilerle iletişime geçememenin olumsuz yönlerini, *“Ama ister istemez Türk öğrenciyle anlaşabildiğimiz için en azından espri yapabiliyorum. Yaptığım esprilere gülebiliyorlar. Ama Suriyeli öğrenciyle konuşurken konuşsam da beni anlamıyor. Espri yaptığımda gülmüyor. Kızsam bile belki sevdiğimi anlıyor.”* sözleriyle dile getirmiştir. Ayrıca katılımcılardan Ö4OH Suriyeli öğrencilerle beden diliyle iletişim kurmaya çalıştığını, *“Beden dilini kullanarak iletişim kurmaya çalışıyorum.”* sözleriyle ortaya koyarken Ö11A Suriyeli öğrencilerle beden diliyle iletişim kurmayı istediğini, *“Ben mesela bedensel iletişimim daha iyi olsun isterdim. Dil bilmediğim için en azından bedensel iletişim kurabilirdik karşılıklı.”* sözleriyle ifade etmiştir. Sonuç olarak katılımcılar Suriyeli



öğrencilerle iletişime geçmeyi arzulamaktadır ve bunun için Suriyeli öğrencilerin dil bilmesi gerektiğini ifade etmektedirler. Ayrıca iletişim engelinin dil engeline bağlı bir engel olduğu katılımcıların ifadelerinden ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle dil engelinin ortadan kalmasıyla bu engeline önemini yitirebileceği ifade edilebilir.

**Akademik faktörler.** Görüşmeler sırasında katılımcılara Suriyeli öğrencilerin devlet okullarına uyum sağlama sürecini etkileyen etmenlere yönelik görüşlerini belirtmeleri amacıyla çeşitli sorular yöneltilmiştir. Bu sorulara yönelik katılımcıların verdiği görüşler doğrultusunda “akademik faktörler teması” oluşturulmuştur. Bu temaya yönelik olarak katılımcılardan elde edilen bulgular neticesinde oluşan kodlamalar aşağıdaki Tablo 18’de yer almaktadır.

Tablo 18

*Akademik Faktörler (Yönetici ve Öğretmenler)*

| Tema               | Kodlar                      | F  | Yüzde (%) |
|--------------------|-----------------------------|----|-----------|
| Akademik Faktörler | Akademik Hazırbulunuşluk    | 10 | 62,5      |
|                    | Sınıf İçi Düzenleme         | 8  | 50        |
|                    | Ek Ders Desteği             | 7  | 43,75     |
|                    | Öğretmen Hazırbulunuşluğu   | 5  | 31,25     |
|                    | Öğretmen Çabası             | 5  | 31,25     |
|                    | Derse İlgisi                | 5  | 31,25     |
|                    | Sınıftaki Seviye Farklılığı | 4  | 25        |

Tablo 18 incelendiğinde yönetici ve öğretmen görüşlerine göre Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarını etkileyen akademik faktörlerin, akademik hazırbulunuşluk, sınıf içi düzenleme, ek ders desteği, öğretmen hazırbulunuşluğu, öğretmen çabası, derse ilgi ve sınıftaki seviye farklılığı olduğu görülmektedir.

Tablo 18 incelendiğinde katılımcılar tarafından ifade edilen ve Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu etkileyen akademik etmenlerden birinin “akademik hazırbulunuşluk” olduğu görülmektedir. Katılımcıların onu, Suriyeli öğrencilerin akademik hazırbulunuşluk seviyesinin Türkiye’deki devlet okulları için yeterli olmadığını veya bu seviyenin bilinmediğini ifade etmişlerdir. Katılımcılardan Y7İG

Suriyeli öğrencilerin akademik anlamda hazırbulunuşluğunun düşük olduğunu, *“Mesela ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfa öğrenci aldığımızda, çocuk bizim birinci sınıfın ilk iki aylık dönemindeki almış olduğu eğitimden daha geride olduğunu görüyoruz yani.”* sözleriyle ifade etmiştir. Katılımcılardan Y2OG Suriyeli öğrencilerin bazı derslerde zorlandığını, *“Bazı derslerde çok zorlanıyorlar. Sözel derslerde ben arkadaşlarımdan aldığıma göre söylüyorum. Sözel derslerde mesela tarihi fazla anlayamıyorlar. Ama matematik, İngilizce gibi bunlarda biraz daha iyiler.”* sözleriyle dile getirmiştir. Ayrıca katılımcılardan Ö3İA Suriyeli öğrencilerin akademik seviyesi hakkında bilgisinin olmadığını ve bu durumun etkisini, *“Yani ben İngilizce öğretmeniyim. Ben çocuğun ne kadar Türkçe bildiğini bilmiyorum ki ona İngilizce bir şey veriyim.”* sözleriyle ortaya koymuştur. Sonuç olarak katılımcıların, Suriyeli öğrencilerin akademik seviyesinin düşüklüğünden ve bu konuda bilgi eksikliğinden yakındığı görülmüştür. Ayrıca Suriyeli öğrencilerin akademik anlamda dersleri anlamakta güçlük çekmesinin okula uyumlarını olumsuz etkileyebileceği söylenebilir.

Tablo 18 incelendiğinde katılımcılar tarafından ifade edilen ve Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu etkileyen akademik etmenlerden bir diğerinin “sınıf içi düzenleme” olduğu söylenebilir. Katılımcıların sekizi Suriyeli öğrencilerin okula uyum sağlaması amacıyla sınıf içinde çeşitli düzenlemeler yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bu durumu ifade eden katılımcıların altısı öğretmen, ikisi yöneticidir. Fakat yöneticilerden birisi görüşmeye katıldığında iki hafta önce yönetici olduğunu açıklamıştır. Katılımcılardan Ö8İG sınıf içinde oturma düzeninde değişiklik yaptığını, *“Genellikle Suriyeli dilini bilen çocuklarla bilmeyen çocukları yan yana oturttururum ki beni daha rahat anlayabilsinler. Daha rahat çalışmalara katılabilsinler diye.”* sözleriyle ifade etmiştir. Bir başka katılımcı olan Ö1İA sınıf içinde dersi işleyiş yönteminde düzenlemeler yapıldığını, *“Şöyle ki ben ikinci sınıf olduğum için söylüyorum. Geçen sene arkadaşlarım fiş yöntemini denediler mesela. Bütünden öğreniyor bu çocuklar diye düşünerek. Ama yine olmadı. Bu sene ses yöntemini devam ediyoruz yine olmadı.”* sözleriyle ortaya koymuştur. Sonuç olarak öğretmenlerin Suriyeli öğrencileri derse katmak ve okula uyumunu kolaylaştırmak amacıyla sınıf içerisinde çeşitli yöntemleri denediği söylenebilir.

Tablo 18 incelendiğinde katılımcılar tarafından ifade edilen bir başka akademik faktörün “ek ders desteği” olduğu görülmektedir. Katılımcıların yedisi Suriyeli öğrencilerin okula uyum sağlaması amacıyla ek ders desteği sunulduğunu ifade etmiştir. Katılımcılardan Y2OG okullarında ek ders desteği sunulduğunu, *“Bunlar için bir şey yapılıyor zaten. Şu an okulumuzda Suriyeli öğrenciler için kursumuz da var.”* sözleriyle dile getirirken Y4OH bunu, *“Biz hafta sonu kurs veriyoruz bu çocuklara. Destekleme ve yetiştirme kursu. Sadece Suriyeli öğrenciler birlikte alıyorlar bu kursu.”* sözleriyle dile getirmiştir. Ayrıca Y4OH bu kursların Suriyeli öğrencilerin ders başarısında işe yaradığını, *“Tabi dersleri daha düzeldi.”* sözleriyle ifade etmiştir. Bununla birlikte katılımcılar, Suriyeli öğrencilere ek ders hizmetinin verilmesini okula uyum sağlamada etkili olabilecek bir çözüm önerisi olarak da dile getirmiştir. Katılımcılardan Ö8İG bu durumu, *“Yani bu çocukları belli bir seviyeye çıkarmak için sınıf içerisinde tanınan zaman yetersiz. Daha çok böyle hafta sonları çalışmalar yapılabilir. Ders sonrasında destek eğitim yapılabilir.”* sözleriyle ifade etmiştir. Sonuç olarak ek ders desteği, bazı okullarda uygulanan bir durumken bazı okullarda da çözüm önerisi olarak sunulmuştur. Ek ders hizmeti sunmanın Suriyeli öğrencinin ders başarısını artıracak ve öğrencinin başarı duygusunu hissetmesine katkıda bulunacağı ifade edilebilir. Bunun da okula uyumu olumlu şekilde etkileyeceği söylenebilir.

Tablo 18 incelendiğinde Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu etkileyen bir diğer faktörün “öğretmen hazırbulunuşluğu” olduğu görülmektedir. Katılımcıların beşi Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu sağlamak için yeterli donanımına sahip olmadıklarını ifade etmiştir. Bu durumu dile getiren tüm katılımcılar öğretmen olarak görev yapmaktadır. Katılımcılardan Ö2İA öğretmenlik becerisi açısından Suriyeli öğrencilere eğitim verebilecek donanımına sahip olmadığını, *“Evet onun da yöntemini biz bilmiyoruz. Türkçe bilmeyen birisine okuma yazma nasıl öğretilir?”* sözleriyle dile getirirken Ö7İG bu durumu, *“Ama onlar açısından yeterli bulmuyorum. Onlar sınıfımıza getirildiği için yeterli değilim.”* sözleriyle ifade etmiştir. Ayrıca katılımcılardan Ö3İA öğretmenlerin ruhsal olarak bu duruma hazır olması gerektiğini, *“Bence bunlar özel öğrenciler olduğu için emri vaki öğretmenlere bu öğrencileri vermek yerine gönüllülük esasına da dikkat ederek daha önceden eğitim almış öğretmenlere bu öğrencileri vermek gerekirdi diye düşünüyorum.”* sözleriyle ifade etmiştir. Sonuç olarak öğretmenlerin kendilerini

Suriyeli öğrencilere eğitim verecek yeterlilikte görmedikleri söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin bu konuda akademik ve psikolojik desteğe ihtiyaç duydukları ifade edilebilir.

Tablo 18 incelendiğinde katılımcılar tarafından ifade edilen bir başka akademik faktörün “öğretmen çabası” olduğu görülmektedir. Katılımcıların beşi öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerin akademik başarısını artırmak için ekstra çaba gösterdiğini ifade etmiştir. Bu katılımcılardan Ö1İA bu durumu, *“Ben bir şey daha söyleyeceğim. Her ne olursa olsun bizim okulumuza gelen Suriyelileri çok şanslı buluyorum. Çünkü bu okulun öğretmenleri hakikaten kemik kadrodur. Ve yükü taşıyabilecek öğretmenlerdir. Hakikaten elinden geleni yapıyor. Ama başka okulda olsalardı bu kadar sorunsuz bir şekilde yılı kapatabileceklerini düşünmüyorum. Biz yine de elimizden gelen her şeyin fazlasını yaptığımıza inanıyoruz. Bütün arkadaşlarım olarak. İnanın şuradaki tek sohbetimiz onlara nasıl öğretebiliriz. Nasıl daha iyi faydalı olabiliriz. Arkadaşım sen nasıl öğrettin. Şunu yaparken sen ne yaptın. Şunla karşılaştığında sen ne yaptın demekten başka sohbetimiz kalmadı.”* sözleriyle ifade etmiştir. Katılımcılardan Ö6OH ise, *“Sözlü anlatmam gerekenleri tahtaya yazıyorum. Bu çocuklar anlasın diye.”* sözleriyle Suriyeli öğrencilerin anlaması için gösterdiği çabayı ortaya koymuştur. Sonuç olarak öğretmenlerde Suriyeli öğrencileri derse katma arzusu olduğu ve bunun için ekstra çaba gösterdikleri ifade edilebilir. Bu durumun Suriyeli öğrencinin başarıma arzusunu artıracak ve okula uyumu kolaylaştıracak ifade edilebilir.

Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu etkileyen bir diğer akademik faktör ise “derse ilgidir.” Beş katılımcı, Suriyeli öğrencilerin derse yönelik gösterdiği ilgiyi okul uyumu etkileyen bir etmen olarak belirtmiştir. Katılımcılardan Ö1İA Suriyeli öğrencilerin derse ve okula ilgisi olmadığını, *“Neden geliyorlar okula? Yani böyle bir ihtiyaç duymuyorlar. Çünkü onlar ihtiyaç olsa öğrenmeye çaba gösterir.”* sözleriyle dile getirirken Ö2İA bu durumu, *“Sanki böyle büyük bir şeye ihtiyaçları yokmuş gibi davranıyorlar.”* sözleriyle dile getirmiştir. Ayrıca katılımcılardan Ö1İA bazı Suriyeli öğrencilerin derse yeterince ilgili olduğunu, *“Çok az da olsa uyum sağlayıp çaba gösteren öğrencim var. Bir öğrencim var. Onu örnek verebilirim. Ben ders anlatırken yanıma geliyor. Benden izin istedi. Ben ne söylersem o tekrar ediyor. Türkçeyi öğrenmek için. Daha fazla kelime öğrenebilmek için. Ben ne*

*söylersem tekrar ediyor. Hatta ben onu tercüman olarak kullanıyorum.”* sözleriyle belirtmiştir. Sonuç olarak öğrencinin derse ilgisinin okula uyumu etkileyen bir etmen olabileceği katılımcılar tarafından ortaya konulmuştur.

Tablo 18 incelendiğinde Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu etkileyen bir başka akademik değişkenin “sınıftaki seviye farklılığı” olduğu görülmektedir. Katılımcıların dördü Türk öğrenciler ile Suriyeli öğrenciler arasındaki seviye farklılığının okula uyumu etkilediğini ifade etmiştir. Bu katılımcılardan Ö1İA sınıftaki tüm öğrencilerin seviyesinin farklı olduğunu, *“Sınıfımızda 30 öğrenci varsa 30 ayrı bireysel ders yapmaya çalışıyoruz. Eskiden bireyselleştirilmiş sınıflar vardı ya. Şimdi 30 tane birleştirilmiş sınıfımız var. 30 farklı grupta çalışmaya çalışıyorum.”* sözleriyle ifade etmiştir. Katılımcılardan Y3OA Türk ve Suriyeli öğrencinin aynı sınıfta olmasının Türk öğrencilere zarar verdiğini, *“Bence karışık sınıflar pek mantıklı değil. Çünkü bizim Türk öğrencilere yazık oluyor. Onlar geride kalıyor. Öğretmen hangisiyle ilgilenecek?”* sözleriyle ortaya koymuştur. Bir başka katılımcı Ö2İA ise Türk ve Suriyeli öğrencilerin seviye farklılığı yaşadığını, *“Şimdi ben Türklere konumu işliyorum anlatıyorum. Ve o çocuklar o anda bomboş duruyor. Hiçbir şey yapmıyor.”* sözleriyle dile getirmiştir. Sonuç olarak Türk ve Suriyeli öğrenciler arasında ve Suriyeli öğrencilerin birbirleri arasında seviye farklılığı olduğu, bunun da dersin işleyişini etkilediği ifade edilebilir.

### **Geçici Koruma Altında Bulunan Öğrencilerin Okula Uyum Durumlarıyla İlgili Rehber Öğretmen Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar**

Bu bölümde geçici koruma altında bulunan Suriyeli öğrencilerin okula uyum düzeylerini etkileyen etmenlere yönelik rehber öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Nitel veri analizleri sonucunda, yönetici ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerle benzer şekilde beş tema ortaya çıkmıştır. Bu temalar, “sosyal ve kültürel faktörler”, “duygusal ve davranışsal faktörler”, “ailesel ve toplumsal faktörler”, “iletişimsel faktörler” ve “akademik faktörler” olarak isimlendirilmiştir. Bu temalar altında yer alan kodlamalar aşağıda başlıklar halinde sunulmuştur.

**Sosyal ve kültürel faktörler.** Görüşmeler sırasında katılımcılara Suriyeli öğrencilerin devlet okullarına uyum sağlama sürecini etkileyen etmenlere yönelik

görüşlerini belirtmeleri amacıyla çeşitli sorular yöneltilmiştir. Bu sorulara yönelik katılımcıların verdiği görüşler doğrultusunda “sosyal ve kültürel faktörler teması” oluşturulmuştur. Bu temaya yönelik olarak katılımcılardan elde edilen bulgular neticesinde oluşan kodlamalar aşağıdaki Tablo 19’da yer almaktadır.

Tablo 19

*Sosyal ve Kültürel Faktörler (Rehber Öğretmenler)*

| Tema                         | Kodlar                            | F | Yüzde (%) |
|------------------------------|-----------------------------------|---|-----------|
| Sosyal ve Kültürel Faktörler | Öğretmen Kabulü                   | 6 | 60        |
|                              | Sosyal Etkinlikler                | 6 | 60        |
|                              | Sınıftaki Suriyeli Öğrenci Sayısı | 3 | 30        |
|                              | Kültürel Farklılık                | 3 | 30        |
|                              | Ekonomik Nedenler                 | 3 | 30        |
|                              | Akran Kabulü                      | 3 | 30        |
|                              | Grup Etkinliği                    | 3 | 30        |
|                              | Gelişimsel Faktörler              | 2 | 20        |
|                              | Fiziksel İmkân                    | 1 | 10        |
|                              | Etnik Köken                       | 1 | 10        |
|                              | Kültürel Benzerlik                | 1 | 10        |

Tablo 19 incelendiğinde katılımcılar tarafından dile getirilen ve Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu etkileyen sosyal ve kültürel faktörlerin, öğretmen kabulü, sosyal etkinlikler, sınıftaki Suriyeli öğrenci sayısı, kültürel farklılık, ekonomik nedenler, akran kabulü, grup etkinliği, gelişimsel faktörler, fiziksel imkân, etnik köken ve kültürel benzerlik olduğu görülmektedir.

Tablo 19 incelendiğinde katılımcılar tarafından ifade edilen sosyal ve kültürel faktörlerden birinin “öğretmen kabulü” olduğu görülmektedir. Katılımcılardan altısı, öğretmenin öğrenciye yönelik tutumunun Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu etkilediğini ifade etmiştir. Öğretmenin kabulünün akran kabulü için önemli bir unsur olduğu katılımcılardan R11A tarafından, “*Öğretmen bunlar Suriyeli. Bunlardan uzak durun. Bunlar tehlikeli. Derse çocukta bunların*

*tehlikeli olduğunu düşünür. Ama öğretmen bunlar bizim misafirimiz. Bunlar da sizin arkadaşınız derse çocukta bunlarla arkadaş geçinir. İlk etapta öğretmenin sahiplenmesi lazım.”* sözleriyle dile getirmiştir. Benzer şekilde katılımcılardan R8OG öğretmenin tutumunun diğer öğrenciler için örnek teşkil ettiğini, “*Mesela öğretmenlerin sınıf içerisinde öğrencilere yönelik tutumları çok büyük bir örnek teşkil ediyor bence diğer öğrenciler için. Burada öğretmen daha kabul edici bir tutum sergilediğinde ya da öğrenciye değer verdiğini diğer öğrencilere hissettirdiğinde şöyle bir sözsüz mesaj oluyor sınıf içerisinde: Bu öğrenci değerli, bu öğrenci de önemli. Bu mesajı alan çocuklarda ona göre tutum sergiliyorlar.”* sözleriyle ifade etmiştir. Bu ifadelerden yola çıkarak öğretmenin Suriyeli öğrencilere yönelik kabullenici tutumunun, Türk öğrencilerin Suriyeli öğrencileri kabullenmesini kolaylaştıran bir unsur olduğu çıkarımında bulunulabilir.

Bununla birlikte öğretmenin reddedici tutumunun Suriyeli öğrencilerin okula uyum sağlamasını güçleştiren bir unsur olduğu katılımcılardan R5İH tarafından, “*Öğretmenler bazında bu öğrencileri kabullenme noktasında bir direnç söz konusu. Tabi bunu genellemek yanlış olur. Öğrencisini son derece sahiplenen öğretmenlerde var. Ama uyum yaşamada en büyük sıkıntı bu.”* sözleriyle ortaya konmuştur. Bir başka katılımcı olan R9İG ise bir öğretmenin Suriyeli öğrenciye yönelik reddedici tutumunu, “*Ben bir olaya şahit olmuştum. Sende kaç Suriyeli öğrenci var? Bende şu kadar. Sanki sınıfta Suriyeli değil de öcü varmış gibi konuşmalar. Bunlar çok yanlış gerçekten biz büyükler olarak çocukları etkiliyoruz. Çocuklar zaten bir izolasyon yaşıyorlar.”* sözleriyle ifade etmiştir. Bu ifadelerden yola çıkarak öğretmenin öğrenciye yönelik reddedici tutumunun okula uyumu güçleştiren bir unsur olduğu ifade edilebilir. Ayrıca bu konuda öğretmenlerin bilinçlendirilmesine gerek olduğu söylenebilir.

Tablo 19 incelendiğinde Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu etkilediği ifade edilen bir diğer sosyal ve kültürel faktörün “sosyal etkinlik” olduğu görülmektedir. Altı katılımcı, sosyal etkinliklere yönelik yapılan faaliyetlerin Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu kolaylaştırdığını ifade etmiştir. Katılımcılardan R1İA Suriyeli öğrencilerin uyum sağlaması için sosyal etkinlikler düzenlediklerini, “*Biz geçen yıl kaynaşmaları için pikniğe gittik Ahlatlıbel’e. Daha sonra Kızılay geldi çadır kurdu bir gün okul bahçesine. 23 Nisanlarda, 19 Mayıs törenlerde beraber şiir okuyorlar.”*

sözleriyle dile getirmiştir. Ayrıca bir başka katılıcı R3OA Suriyeli öğrencilerin uyum sağlaması için sosyal etkinliklerden yararlanılabileceğini, *“Diyorum ya gönül ister ki ne biliyim bir başka ortamda bir çay düzenlenebilir. Bir şenlik düzenlenebilir. Bir uçurtma şenliği olabilir. Hani bu belki ikinci dönemin sonlarına doğru sınıf çayları, sınıf partileri, uçurtma şenliği gibi şeyler düzenlenebilir. Sosyal anlamda kaynaştıracak türden şeyler.”* sözleriyle ortaya koyarken R7İG sosyal etkinliklerin uyum sağlamada önemli bir unsur olduğunu, *“Spor aktivitelerine, resim, müzik gibi aktivitelere devamı sağlanmalı bu öğrencilerin. Diğer arkadaşlarıyla beraber. Türk akranlarıyla beraber. Bunun bu şekilde gelişeceğini düşünüyorum.”* sözleriyle dile getirmiştir. Sonuç olarak sosyal etkinliklerin Suriyeli öğrencilerin hem okula hem de Türk arkadaşlarına uyum sağlamasında etkili olabilecek bir unsur olduğu ifade edilebilir. Ayrıca sosyal etkinliklerin bu gücünün bazı okullar tarafından kullanıldığı ve bazı kuruluşların okullarda sosyal etkinlikler düzenlenmesine destek sağladığı katılımcılar tarafından belirtilmiştir.

Tablo 19 incelendiğinde katılımcılar tarafından ifade edilen ve Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu etkileyen bir başka değişkenin “sınıftaki Suriyeli öğrenci sayısı” olduğu görülmektedir. Katılımcıların üçü sınıfta bulunan Suriyeli öğrenci sayısının okula uyumu etkileyen bir faktör olduğunu ifade etmiştir. Katılımcılardan R2OA bu durumu, *“Her sınıfta bir Suriyeli öğrenci vardı ve bu Suriyeli öğrenci bir sürü Türk arkadaşı vardı. Geçen sene hiç Türkçe bilmeyen öğrenci bile bu sene Türkçeye çeviriyor. Hocam şunu demek istedi diyor. Ama şimdi düşünün yani biz üç beş Türkçe bilen arkadaş grubuyuz. Herkes İngilizce konuşuyor. Biz üçümüz ne yaparız? Kendi aramızda Türkçe konuşuruz. O zaman o İngilizceyi öğrenebilir miyiz? Öğrenemeyiz.”* sözleriyle dile getirmiştir. Katılımcılardan R1İA ise sınıfta bulunan Suriyeli öğrenci sayısının okula uyumu etkilediğini, *“Mesela üçüncü sınıfımızda altı Suriyeli var. Çok güzel. Sınıfla iç içeler. Sınıf onları seviyor, onlar sınıfı seviyor. Öğretmenleri kalıyor bazen onlara Türkçe destek oluyor. O sınıf çok güzel. Dörtlerde çocuk Türkçeyi çok güzel biliyor. Kardeşi çok güzel biliyor. Sorun yok. Dil bildiği zaman sorun olmuyor. Sınıfta İki üç tane olunca dil bilmesi daha kolay oluyor.”* sözleriyle ifade etmiştir. Bu ifadelerden yola çıkarak bir sınıfta bulunan Suriyeli sayısının artmasının hem okula uyumu zorlaştırdığı hem de Suriyeli öğrencilerin birbirleriyle anlaştıkları için aralarında gruplaşmalara zemin hazırladığı ifade edilebilir.



Tablo 19 incelendiğinde katılımcılar tarafından ifade edilen ve Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu etkileyen bir diğer faktörün “kültürel farklılık” olduğu görülmektedir. Üç katılımcı Suriyeli öğrenci ve ailelerin kültürel açıdan farklı özelliklere sahip olmasının, okula uyumu güçleştirdiğini dile getirmiştir. Bu katılımcılardan R1İA Suriyeli öğrencilerin annelerinin kendisiyle iletişime geçmekten çekindiğini, *“Ben erkek olduğum için kültürel farklılıktan dolayı bayanlar benimle konuşmak istemiyor.”* sözleriyle dile getirmiştir. Bir başka katılımcı olan R3OA ise Suriyeli öğrencilerin Türkiye’deki okul kültürüne tam olarak uyum sağlayamadıklarını, *“Yani bizim eğitim biçimimizle onların şimdiye kadar aldıkları eğitim biçimi çok örtüşmedi. Onlar biraz daha böyle dayağa falan çok alışkın.”* sözleriyle ortaya koymuştur. Bu durumdan yola çıkarak Suriyeli öğrencilerin kültürel olarak farklı özelliklere sahip olmasının okula uyumu güçleştiren bir etken olduğu ifade edilebilir.

Hatay da görev yapan katılımcılardan R4OH’nin Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu etkileyen bir başka değişken olan “kültürel benzerliğe” vurgu yaptığı görülmüştür. R4OH Hatay bölgesiyle Suriye arasındaki akrabalık ilişkilerinin ve yaşam tarzındaki benzerliklerin okula uyumu kolaylaştırdığını şu sözlerle dile getirmiştir: *“Burada Arap kökenli olan çok çocuk var. Aileleri içinde Arapça konuşan çok çocuk var. Tabi ki ben mesela bazen kendi öğrencilerimden yardım alıyorum. Çocuklar Arapça bileniniz var mı diyorum öğretmeni bulamadığım zamanlarda. Yani bizim öyle bir avantajımız var. Antakya’da mesela öyle bir avantajımız var. Ankara’da hemen anında bulmanız çok zor.”* Bu sözlerden yola çıkarak kültürün okula uyumu etkileyen bir etmen olabileceği çıkarımında bulunulabilir. Ayrıca kültürel açıdan benzer olmanın uyumu kolaylaştıran bir etken olduğu, buna karşın kültürel açıdan farklı özelliklere sahip olmanın ise uyumu zorlaştıran bir etken olduğu çıkarımında bulunulabilir.

Tablo 19 incelendiğinde katılımcılar tarafından dile getirilen ve Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu etkileyen bir başka sosyal ve kültürel faktörün “ekonomik nedenler” olduğu görülmektedir. Katılımcıların üçü ekonomik nedenlerin Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu etkilediğini dile getirmiştir. Katılımcılardan R1İA Suriyeli öğrencilerin aileleri tarafından okula gönderilme nedenlerinin ekonomik kaygılar olduğunu, *“Gelmeyince bunlar yardım alamıyor. Şimdi bu*

*broşürler var. Gelince 40 lira mı ne?”* sözleriyle ifade etmiştir. Bir başka katılımcı R3OA ekonomik yetersizlikler sebebiyle okulda öğrencilerin uyumuna yönelik etkinlikler yapılamadığını, *“Ekonomik yönden elimizde bir takım bir şeylerimiz olsa biz onlarla farklı şeyler yapabiliriz... Sosyal uyum ve eğitsel uyum için daha fazla gerekiyor.”* sözleriyle ifade etmiştir. Katılımcılardan R8OG ise ekonomik anlamda yetersizliğin Suriyeli öğrencilerin psikolojik durumunu etkilediğini, *“Ekonomik anlamda bağımsızlıkları olmadığı için çoğunun yaşadıkları sıkıntıdan dolayı bir ezilmişlik ve özgüven sorunu var.”* sözleriyle dile getirmiştir. Sonuç olarak ekonomik anlamda kaynakların yetersizliğinin Suriyeli öğrencilere yapılacak olan çalışmaları engelleyen bir unsur olduğu, Suriyeli ailelerin çocuklarını ekonomik kaygılar gerekçesiyle okula gönderdikleri ve ekonomik anlamda bağımsızlığın kazanılmamasının Suriyeli öğrencilerin psikolojik durumunu olumsuz etkilediği katılımcılar tarafından belirtilen durumlardır. Bu durumlardan hareketle Suriyeli ailelerin maddi yetersizliklere sahip olmasının öğrencilerin okula uyumunu olumsuz etkileyen bir etken olduğu dile getirilebilir.

Tablo 19 incelendiğinde katılımcılar tarafından dile getirilen ve Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu etkileyen bir başka faktörün “akran kabulü” olduğu görülmektedir. Üç katılımcı Türk öğrenciler tarafından kabul edilmenin Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu etkilediğini dile getirmiştir. Katılımcılardan R9İG ve R0İG, akran arabuluculuğu sistemi sayesinde akranları tarafından bir gruba dâhil edilen Suriyeli öğrencilerin okula uyumunun arttığını ifade etmişlerdir. R9İG bu durumu, *“Akran arabuluculuğunun ben çok işe yaradığını düşünüyorum. Bu sayede çocuğu bir gruba dâhil ettik ve çocuk gerçekten gelişme sağladı. Bunu gözlemledik.”* sözleriyle dile getirmiştir. Sonuç olarak akran kabulünün okula uyumu kolaylaştıran bir unsur olduğu ve akranları tarafından kabul edilen veya bir gruba dâhil edilen öğrencilerin okula daha iyi uyum sağlayabilecekleri çıkarımında bulunulabilir.

Tablo 19 incelendiğinde katılımcıların görüşlerine göre Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu etkileyen bir diğer sosyal ve kültürel faktörün “grup etkinliği” olduğu görülmektedir. Katılımcıların üçü Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu sağlamada grup etkinliklerinin öneminden bahsetmiştir. Katılımcılardan R5İH Türk ve Suriyeli öğrencilerin kaynaşmasında grup etkinliklerinin yapılması gerektiğini, *“Bu konuda*

*grup etkinliklerinin de yararlı olacağı kanaatindeyim. Bu etkinliklerin sınıflar bazında yapılması ve yönetilmesi gerektiğini düşünüyorum.”* sözleriyle dile getirmiştir. Aynı duruma yönelik olarak R8OG, *“Grup çalışması yapma ve grupla oynanan oyunlara yönlendirmenin faydalı olacağını düşünüyorum. Çünkü burada bir grup bilinci oluyor. Kendini kanıtlama, ispatlama ve başarı duygusunu yaşama ortamını öğrenci sağlamış oluyor.”* ifadelerini kullanmıştır. Sonuç olarak Türk ve Suriyeli öğrencilerin kaynaşması amacıyla grup etkinliklerinden yararlanabileceği ve bu durumun sınıfta olumlu bir hava yaratacağı katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Bu durumdan yola çıkarak grup etkinliklerinin sınıfta olumlu bir iklim yaratmada ve birlik duygusu oluşturmada etkili bir unsur olduğu ifade edilebilir.

Tablo 19 incelendiğinde katılımcılar tarafından dile getirilen bir diğer sosyal ve kültürel faktörün “gelişimsel faktör” olduğu görülmektedir. İki katılımcı yaş farklılıkları nedeniyle Suriyeli öğrencilerin okula ve sınıfa uyum sağlamakta güçlük yaşadıklarını ifade etmiştir. Bu durumu R1İA, *“Zaten dörttekilerin yaşları büyük ama ilkokula gidiyor.”* sözleriyle dile getirirken R0İG bu durumu, *“Yani çocuklarda birinci sınıfa başlıyorlar Türkçe öğrenmek için. Ama yaşları sekiz, dokuz ya da on. Kendinden üç dört yaş küçük çocuklarla anlaşmaları ne kadar mümkün? Zaten en büyük sıkıntılardan biri o. Ki Türkçeyi bilse bile yaş olarak birbirine uymadıkları için mutlaka bir sıkıntı çıkıyor.”* sözleriyle dile getirmiştir. Sonuç olarak Suriyeli öğrencilerin sınıftaki akranlarından yaş farkına sahip olmasının okula uyumu etkileyen bir etmen olduğu ifade edilebilir.

Tablo 19 incelendiğinde katılımcılar tarafından dile getirilen diğer sosyal ve kültürel faktörlerin “fiziksel imkân” ve “etnik köken” olduğu görülmektedir. Birer katılımcı fiziksel mekân yetersizliğinin ve öğrencilerin etnik kimliğinin okula uyumu etkilediğini dile getirmiştir. Katılımcılardan R1İA fiziksel imkân eksikliği nedeniyle Suriyeli öğrencilerin okula kayıt edilemediğini, *“Sırada bekleyen 100-150 öğrencimiz var. Sürekli öğrenci geliyor ama alamıyoruz bu öğrencileri.”* ifadeleriyle dile getirmiştir. Katılımcılardan R2OA ise Türkmen vatandaşı öğrencilerin Türkçe bilmeleri sayesinde okula daha iyi uyum sağladığını, *“Yani Türkmen Suriyelilerim var mesela. Çok güzel entegre olmuş durumdalar. Çok güzel uyum sağlıyorlar. Hatta sınıfın en iyileri olmaya başlıyorlar.”* sözleriyle ifade etmiştir. Sonuç olarak fiziksel açıdan kapasitenin yeterli olmamasının Suriyeli çocukların okula erişimini

güçleştiren bir etken olduğu söylenebilir. Ayrıca Türkmen vatandaşların Türkçe bilgisinin olmasının okula uyum sağlamlasını olumlu yönde etkileyen bir etken olduğu ifade edilebilir.

**Duygusal ve davranışsal faktörler.** Görüşmeler sırasında katılımcılara Suriyeli öğrencilerin devlet okullarına uyum sağlama sürecini etkileyen etmenlere yönelik görüşlerini belirtmeleri amacıyla çeşitli sorular yöneltilmiştir. Bu sorulara yönelik katılımcıların verdiği görüşler doğrultusunda “duygusal ve davranışsal faktörler teması” oluşturulmuştur. Bu temaya yönelik olarak katılımcılardan elde edilen bulgular neticesinde oluşan kodlamalar aşağıdaki Tablo 20’de yer almaktadır.

Tablo 20

*Duygusal ve Davranışsal Faktörler (Rehber Öğretmenler)*

| Tema                              | Kodlar                     | F  | Yüzde (%) |
|-----------------------------------|----------------------------|----|-----------|
| Duygusal ve Davranışsal Faktörler | Psikolojik Danışman Tutumu | 10 | 100       |
|                                   | Rehberlik Etkinlikleri     | 9  | 90        |
|                                   | Saldırganlık               | 8  | 80        |
|                                   | Konsültasyon               | 7  | 70        |
|                                   | Dışlama                    | 6  | 60        |
|                                   | Ayrışma                    | 6  | 60        |
|                                   | Davranışsal Sorunlar       | 6  | 60        |
|                                   | Travmatik Yaşantı          | 6  | 60        |
|                                   | Psikososyal Destek         | 6  | 60        |
|                                   | Oryantasyon Etkinlikleri   | 4  | 40        |
|                                   | Başarma Hissi              | 4  | 40        |
|                                   | Sosyal Kurallara Uyma      | 3  | 30        |
|                                   | Yalnızlık Hissi            | 2  | 20        |
|                                   | Problem Taraması           | 1  | 10        |

Tablo 20 incelendiğinde katılımcıların görüşlerine göre Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu etkileyen duygusal ve davranışsal faktörlerin, psikolojik danışman

tutumu, rehberlik etkinlikleri, saldırganlık, konsültasyon, dışlama, ayrışma, davranışsal sorunlar, travmatik yaşantı, psikososyal destek, oryantasyon etkinlikleri, başarıma hissi, sosyal kurallara uyma, yalnızlık hissi ve problem taraması olduğu görülmektedir

Tablo 20 incelendiğinde katılımcılar tarafından ifade edilen ve Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu etkileyen faktörlerden birisinin “psikolojik danışman tutumu” olduğu görülmektedir. Katılımcıların tamamı Suriyeli öğrencileri diğer öğrencilerden ayırmadıklarını ve koşulsuz kabul ettiklerini ifade etmişlerdir. R1İA bu durumu, *“Benim için çocuk çocuktur. Çocuğun dini, dili, ırkı önemli değil.”* sözleriyle ifade ederken R8OG bu durumu, *“Benim için çocuk çocuktur. Irkı, dili, dini çok fark etmiyor. O yüzden Suriyeli çocuk, Türk çocuk diye bir ayırım yapmıyorum.”* sözleriyle dile getirmiştir. Ayrıca katılımcılardan R5İH Suriyeli öğrencilere karşı elinden gelen çabayı gösterdiğini ve bu konuda Suriyeli öğrencilerin sorunlarına karşı duyarlı yaklaştığını, *“Suriyeli öğrencilerin öz vatanından ayrılığın getirdiği tedirginliğin emarelerini sürekli olarak gözlemlediğimizden her zaman onlara karşı anlayışlı, kapsayıcı ve güven verici olmaya çalışıyorum.”* sözleriyle ortaya koymuştur. Bununla birlikte R7İG tüm öğrencilere karşı elinden gelen çabayı gösterdiğini, *“Ben o okulda öğrenci için varım. Her zaman öğrencinin tarafını tutarım. Elimden geldiğince öğrencinin bana güven duyması, elimden geldiğince problemleri çözmek için uğraşıyorum.”* sözleriyle dile getirmiştir. Katılımcıların görüşlerinden hareketle psikolojik danışmanların Suriyeli öğrencilere yönelik koşulsuz kabul anlayışıyla yaklaştıkları, Suriyeli öğrencilerin sorunlarına duyarlı oldukları ve bu sorunları ortadan kaldırmak için ellerinden gelen çabayı gösterdikleri ifade edilebilir.

Tablo 20 incelendiğinde katılımcıların görüşlerinden hareketle Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu etkileyen bir diğer faktörün “rehberlik etkinlikleri” olduğu görülmektedir. Katılımcıların dokuzu Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarını sağlamada Türk ve Suriyeli öğrencilere yönelik yapılan rehberlik etkinliklerinin önemine dikkat çekmiştir. R2OA rehberlik etkinlikleri yoluyla öğrencilerin birbirlerine karşı empatik bakış kazanmasını sağlamaya çalıştığını, *“Şu an bizim rehberlik hedeflerimizden birisi de okuldaki akran zorbalığını en aza indirmek. Bu yüzden grup rehberliği etkinlikleri düzenliyorum sınıfta. Bu ayın konusu bu. Burada*

*birlikte olmak zorunda olduğumuzdan bahsediyorum. Biraz empati kurdurmaya çalışıyorum çocuklara.”* sözleriyle dile getirmiştir. Katılımcılardan R8OG ise rehberlik etkinliklerinin Türk ve Suriyeli öğrencilerin kaynaşmasında etkili olduğunu, *“Öncelikle şu soruyu sordum: Çocukların böyle bir durumda karar verme ve bir yaptırım da bulunma şansları var mıdır? Bu bilinci edinmek için sorularla, dramayla, küçük empati becerisini geliştirici etkinliklerle çocukların bilinç ve farkındalık kazandırma amaçlı çalışmalar yaptım. Ve bunun dönütleri de şu şekilde oldu. Teneffüslerde yanıma geliyorlar bak biz beraber oynuyoruz dışlamıyoruz.”* sözleriyle ortaya koymuştur. Ayrıca rehberlik etkinliklerinin bu süreçte önemli olduğunu R5İH, *“Öncelikle Türk öğrencilere yönelik psikolojik sağaltım yapılmasının yerinde olacağını düşünüyorum. Yani öncelikli olarak Türk öğrencilerin bu konuda desteklenmesi ve uygun davranış bilincinin kazandırılması gerekiyor.”* sözleriyle ifade etmiştir. Sonuç olarak rehberlik etkinliklerinin Türk öğrencilerin Suriyeli öğrencilere yönelik bakış açısını değiştirmede, Suriyeli öğrencilerin okula uyum sağlamasında ve okullarda olumlu bir iklimin oluşturulmasında etkili olabileceği ifade edilebilir.

Tablo 20 incelendiğinde katılımcılar tarafından dile getirilen ve Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu etkileyen duygusal ve davranışsal faktörlerden bir diğerinin “saldırganlık” olduğu görülmektedir. Sekiz katılımcı, Suriyeli öğrencilerin kendi içlerindeki veya Türk öğrencilere yönelik saldırganca davranışlarının okula uyumlarını etkilediğini ifade etmiştir. Katılımcılardan R3OA saldırganlığın Suriyeli öğrencilerin bir yaşam tarzı halinde olduğunu, *“Kavga amaçlı yapılan bir saldırgan davranış var. Bunların çok rutin çok olağan. Hani şuradan geçerken itekliyor mesela. Yaşam tarzı gibi. Kişilik içinde oluşmuş bir durum. Öyle olunca onu söndürmek için çok uğraştık ama.”* sözleriyle dile getirmiştir. R7İG ise saldırganlık davranışının Suriyeli öğrenciler arasında olmasının gerekçesini, *“Şiddet dediğim gibi bir öğrenci arkadaşlarına şiddet uyguladı. Ama bu öğrencinin kendi Suriyeli arkadaşlarına yönelik şiddeti vardı. Şiddetli davranışları vardı. Herhalde bu şu anlama geliyor: Diğer öğrencilerle hiç ilişkisi yok. Şiddet olması bir nebze ilişkisi olduğunu da gösteriyor. Yani demek ki hiçbir bağlantısı yok diğerleriyle.”* sözleriyle ifade etmiştir. Bu ifadelerden yol çıkarak saldırganlık davranışının Suriyeli öğrencilerde rutin bir yaşam biçimi haline geldiği ve saldırganca davranışların bu öğrencilerin ilişki tarzlarının bir parçası olduğu söylenebilir.

Ayrıca katılımcılarda R8OG okulda yaşanan en büyük sorunlardan birinin saldırganlık olduğunu, *“Arkadaşlarıyla yaşadığı sıkıntıyı, sorunu şiddet yoluyla çözme eğilimindedir. Bunu da genelde şöyle düşünüyorum. Savaş yaşanan bir yerden geliyorlar ve küçüklüğünden beri buna tanık oluyor çocuk. Sorunu çözmek için tek yolun şiddetten geçtiğini düşünüyor. Aynı zamanda arkadaşları tarafından hor görüldüğü dışlandığı için içinde bir öfke birikiyor. Bu öfkeyi de dışarıya şiddet yoluyla yansıtıyor.”* sözleriyle dile getirmiştir. Bu ifadelerden hareketle Suriyeli öğrencilerin yaşadıkları travmatik olayların saldırganca davranış gösterme eğilimini etkilediği ifade edilebilir. Sonuç olarak Suriyeli öğrencilerin çok fazla saldırganca davranış gösterme eğiliminde oldukları ve bunun da okula uyumu olumsuz etkilediği söylenebilir.

Tablo 20 incelendiğinde Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarına etki eden bir diğer faktörün “konsültasyon” olduğu görülmektedir. Yedi katılımcı okul personeline yönelik bilgilendirme çalışmalarının Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu etkileyebileceğini ifade etmiştir. Bu kapsamda katılımcılardan R6OH Suriyeli öğrenciler konusunda okuldaki tercümana bilgilendirme çalışmaları yaptığını, *“Okul tercümanı sık sık veliler ile görüştüğü ve öğrencilere göz kulak olduğu için onunla görüşme yaptım.”* sözleriyle dile getirmiştir. Bununla birlikte bu süreçte okul personeline yönelik yapılan bilgilendirme çalışmalarının önemli olduğunu R9İG, *“Bence bunun için öncelikle öğretmenlere bir seminer vermemiz gerekiyor farkındalık için. Aslında hepsi farkındalar bunların yanlış imalar olduğunun ama çocukları nasıl etkilediklerinin farkında değiller.”* sözleriyle dile getirmiştir. Katılımcılardan R1İA ise bu süreçte öğretmenlerin çok önemli olduğunu, *“Öğretmenler arasında iş birliği kuracaksınız. Çünkü öğretmen işin içinde olmazsa dediğim gibi öğretmen ve aile çocuğa ne empoze ederse çocuk onu yapıyor. İyi bir şey empoze etmesini sağlayacaksınız.”* sözleriyle ortaya koymuştur. Sonuç olarak katılımcıların bu süreçte okulda ortak bir dil olması gerektiğini ve sığınmacı çocuklara karşı benzer bir yaklaşım takınılması gerektiğini düşündükleri görülmektedir. Bu nedenle okul personelinin kapasitesinin yükseltilmesinin Suriyeli öğrencinin okula uyumunu olumlu etkileyeceği düşünülebilir.

Tablo 20 incelendiğinde katılımcılar tarafından dile getirilen ve Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu etkileyen bir diğer faktör “dışlama” davranışıdır.

Katılımcıların altısı akranları tarafından dışlanan Suriyeli öğrencilerin okula uyum sağlamakta zorluklar yaşayabileceğini ifade etmiştir. Katılımcılardan R5İH Suriyeli öğrencilerin Türk akranları tarafından dışlandığını, *“Sosyal anlamda bakacak olursak Türk öğrencilerin dışlaması söylenebilir. Çünkü en basitinden yaptıkları grup oyunlarına bile Suriyeli öğrencileri dâhil etmediklerini görmekteyiz.”* sözleriyle dile getirmiştir. Katılımcılardan R8OG ise Türk öğrencilerin dışlayıcı tutumunu, *“Ülkeniz yok mu? Gitsenize. Burası bizim ülkemiz gibi. Yani birçok olumsuzluklardan çocuklar sorumlu tutuluyor ve daha çok yargılama, dışlama, küçük görme ve zarar verme boyutuna da ulaşıyor bu.”* sözleriyle ifade etmiştir. Bununla birlikte katılımcılardan R7İG Türk öğrencilerin dışlayıcı tavrının kaynağının dil engeli olabileceğini, *“Ama tabi ki ister istemez Türkçe konuşamadıkları için onlarla bir mesafe oluşuyor aralarında. Hani sanki yabancıymış, onlardan çok farklı insanlarmış gibi davranıyor çocuklar.”* sözleriyle dile getirmiştir. Sonuç olarak Türk öğrencilerin Suriyeli öğrencilere yönelik dışlayıcı bir tutum takındığı ve bu nedenle Suriyeli öğrencilerin okula uyum sağlamakta zorlandığı ifade edilebilir. Bununla birlikte dil engelinin Suriyeli öğrencilerin dışlanmasında önemli bir rol oynadığı ifade edilebilir.

Tablo 20 incelendiğinde katılımcılar tarafından ifade edilen ve Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu etkileyen bir başka etmenin “ayrışma” olduğu görülmektedir. Katılımcıların altısı Türk ve Suriyeli öğrenciler arasında ayrışma durumunun varlığından bahsetmiştir. Katılımcılardan R2OA bu durumu, *“Suriyelilerde gruplaşıyor. Türklerde gruplaşıyor. Birbirleriyle iletişimi kopardıkları için Suriyeliler maalesef Türkçe öğrenmiyorlar ve öğrenmekte istemiyorlar.”* sözleriyle dile getirmiştir. R6OH ise bu durumu, *“Suriyeli öğrenciler teneffüslerde kendi aralarında iletişimde olup Türk öğrencilerin içine çok karışmıyorlar.”* sözleriyle belirtmiştir. Ayrıca katılımcılardan R1İA Suriyeli öğrencilerin kendilerini diğer Suriyeli öğrencilerden ayıştırdığını, *“Sınıfa giriyorum cam kırılmış kim kırdı diyorum. Suriyeliler kırdı diyor. Hepsi Suriyeli sınıfın. Kendileri de Suriyeli kırdı diyor. Şimdi çocuk tercümanlık yapıyor. Ne oldu Muhammed diyorum. Suriyeliler beni dövdü diyor. Kendi de Suriyeli. İkiye ayrılmış durumdayız.”* sözleriyle dile getirmiştir. Bu durumdan yola çıkarak okullarda Türk ve Suriyeli öğrenci gruplaşmasının olduğu görülmektedir. Ayrıca bazı Suriyeli öğrencilerin de kendisini diğer Suriyelilerden ayıştırdığı katılımcılar tarafından ifade edilmiştir.



Sonuç olarak bu gruplaşmanın okul iklimini olumsuz etkileyebileceği ifade edilebilir.

Tablo 20 incelendiğinde Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu etkileyen bir başka duygusal ve davranışsal durumun “davranışsal sorunlar” olduğu görülmektedir. Katılımcıların altısı Suriyeli öğrencilerde saldırganlık dışında çeşitli davranış problemleri olduğunu ve bu durumun okulda sorunlara neden olduğunu ifade etmiştir. Katılımcılardan R1İA Suriyeli öğrencilerin davranışsal problemleri olduğunu, *“Bu çocukların davranış problemleriyle ilgili beklentimiz var. Onları azaltmaya çalışıyoruz.”* sözleriyle ifade etmiştir. Bir başka katılımcı R9İG ise bir öğrencisinde var olan davranış problemini, *“Sınıf öğretmenini araya soktuk. Çocuk Türkçe bilmediği için arkadaşlarıyla iletişime şiddete bağlı olarak geçiyordu. İşte tekme atıp kaçıyordu. Arkadaşları kızıyordu o yine de gülüyordu. Arkadaşları küfür bile etti yani önümüzde. Ama çocuk anlamadığı için yine gülüyordu. Bu şekilde iletişim sorunları çok oluyor.”* sözleriyle dile getirmiştir. Sonuç olarak katılımcılar, Suriyeli öğrencilerin saldırganlık davranışı dışında da çeşitli davranışsal sorunlar gösterdiğini ve bu durumun okula uyumu olumsuz olarak etkilediğini ifade etmişlerdir. Bu durumdan hareketle, Suriyeli öğrencilerin davranışsal anlamda gösterdikleri uyumsuzlukların okula uyumu olumsuz etkilediği söylenebilir.

Tablo 20 incelendiğinde katılımcılar tarafından ifade edilen ve Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu etkileyen bir diğer durumun “travmatik yaşantı” olduğu görülmektedir. Katılımcıların altısı Suriyeli öğrencilerin yaşadıkları travmatik deneyimlerin okula uyumlarını olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. Katılımcılardan R7İG Suriyeli öğrencilerin travmalar yaşadığını ve bu durumun okul fobisine neden olduğunu, *“Birçoğu savaşın etkisinden savaşın travmasından kurtulabilmiş değil. Bunu çok basit okul fobisinin hiç bitmemesi ile gözlemliyoruz.”* sözleriyle ifade etmiştir. Bir başka katılımcı R1İA ise çocukların savaş yaşadığını ve ailelerinde kayıpları olduğunu, *“İkinci sınıfta Muaviye diye bir öğrencimiz var. Yüzünde şarapnel izleri var. Geçici eğitim merkezlerinde çok var. Mayın izleri olan öğrencimiz var. Zaten birçoğu baba mevta derler. Birçoğunun babası ölmüş veya Suriye'deler. Yani ailede kayıplar var.”* sözleriyle ortaya koymuştur. Katılımcılardan R0İG ise yaşanan kayıpların çocukları olumsuz etkilediğini, *“Ama yakın bir zamanda babasını kaybetmiş Suriye'de. Kaybettiği için de çocuk içine kapanmaya*

*başlamış. İçine kapanmasını nasıl çözebiliriz? İşte aile nasıl görüşebiliriz? Aile ile ayrıca görüştüm, çocukla ayrıca görüştüm. En büyük sıkıntı ben babamı kaybettim ya annemi de kaybedersem. Yani başkalarını kaybedersem, ya yalnız kalırsam düşüncesiyle içine kapanmış.”* sözleriyle dile getirmiştir. Sonuç olarak Suriyeli çocuklar aile üyelerinde kayıplar yaşamaları ya da savaş ortamında bulunmaları nedeniyle travmatik deneyimler yaşamışlardır ve bu deneyimlerin etkisi okula uyum sürecinde kendini göstermektedir. Bu durum Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarını olumsuz olarak etkilemektedir.

Katılımcılar tarafından dile getirilen bir başka duygusal ve davranışsal durum “psikososyal destektir.” Katılımcıların altısı Suriyeli öğrencilere yönelik sunulacak psikososyal destek hizmetinin okula uyumu etkileyebileceğini dile getirmiştir. Suriyeli öğrencilerin psikososyal desteğe ihtiyacını düşünen katılımcıların hepsi aynı zamanda bu çocukların travmatik deneyim yaşadığını ifade etmiştir. Bu katılımcılardan R2OA Suriyeli öğrencilere yönelik psikolojik desteğin sağlanması gerektiğini, “*Özel olarak ilgilenilmesi gereken bir rehber öğretmen grubu görevlendirilmeli bence. Bir psikolog kesinlikle görevlendirilmeli. Çünkü bunun randımanlarını kesinlikle görebiliyoruz. Türkçe eğitim veren öğretmenlerimizle bile çocukları biraz daha şey yapmış olduk. 3 kelime, 5 kelime, 10 kelime öğretmiş olduk. Bunun akademik olarak getirisi olacaksa duygusal problemlerini de bu şekilde giderebileceğimizi düşünüyorum.*” sözleriyle dile getirmiştir. Bir başka katılımcı R4OH ise Suriyeli öğrencilere dil engeli nedeniyle psikososyal müdahale yapamadığını, “*Problemlerin çözümü için ben psikososyal yapmayı istiyorum. Çünkü travma yaşamış çocuklar. Ben bunu uygulamayı çok isterim ama dediğim gibi bu dil olayı beni çok sıkıntıya sokuyor.*” sözleriyle ifade etmiştir. Ayrıca katılımcılardan R7İG ailelere de psikolojik destek sağlanması gerektiğini, “*Aynı zamanda dediğim gibi onların kendi travma sonra stres bozukluğunu birçoğunun yaşadığını düşünüyorum. Aynı zamanda aileleriyle ilgili. Ailelere de psikolojik destek sağlanması gerektiğini düşünüyorum.*” sözleriyle dile getirmiştir. Sonuç olarak Suriyeli bireylerin travma durumlarına maruz kaldıkları ve bu nedenle psikososyal müdahale hizmetlerine ihtiyaç duydukları ifade edilebilir. Bu desteğin öğrencinin duygusal anlamda direncini artıracığı ve okula uyumunu olumlu yönde etkileyeceği söylenebilir.

Tablo 20 incelendiğinde katılımcılar tarafından dile getirilen ve Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu etkileyen bir diğer değişkenin “oryantasyon etkinlikleri” olduğu görülmektedir. Katılımcılardan dördü oryantasyona yönelik yapılacak etkinliklerin Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu kolaylaştıracağını dile getirmiştir. Katılımcılardan R5İH oryantasyonun dil öğrenimi kadar önemli olduğunu, *“Okuma yazma becerilerinin öncelikli hale getirilmesi dışında özellikle oryantasyon ihtiyacının giderilmesi de önemli.”* sözleriyle dile getirmiştir. R0OG ise okula uyum sürecinde tüm öğrencilere yönelik yapılacak oryantasyon çalışmalarının çok önemli olduğunu, *“Öğrencilere hep birlikte yapacakları bir oryantasyon çalışmaları bunların hepsi çok etkili olacaktır.”* sözleriyle ifade etmiştir. Sonuç olarak Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu sağlamak amacıyla rehberliğin bir parçası olan oryantasyon çalışmalarının tüm öğrencilere yapılmasının önemli olduğu ifade edilebilir.

Tablo 20 incelendiğinde katılımcılar tarafından dile getirilen ve Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu etkileyen bir diğer değişkenin “başarma hissi” olduğu görülmektedir. Katılımcılardan dördü başarma hissi yaşamının Suriyeli öğrenciler için önemli olduğunu ifade etmiştir. Suriyeli öğrencilere başarı duygusunun hissettirilmesi gerektiğini katılımcılardan R5İH, *“Bununla birlikte yalıtılmış bir öğrenci profilinin ortaya çıkmaması için Türk öğrencilerle mukayese yapılmaması son derece önemli. Bunun içinde öğrencilerin yapabileceklerinden hareketle başarı duygusunun ön plana çıkarılması ve başarı duygusunun hissettirilmesi gerekiyor.”* sözleriyle ifade etmiştir. Bir diğer katılımcı R8OG başarının sınıfta kabul edilmeyi olumlu etkilediğini, *“Başarı ne olursa olsun sınıfta başarılı olan çocuğun sevilme, kabul edilme ve daha güzel iyi bir tutumla kabul edilme olasılığı yükseliyor. Bu nedenle kendi başarılı olduğu alanları tespit edip bu öğrenciye başarı duygusu yaşatmak hem özgüven açısından faydalıdır hem de diğer öğrencilerin bu öğrenciyi daha kabul edici bir tutum içine girmesine ve dışlamasını önleyen bir faaliyettir diye düşünüyorum.”* sözleriyle dile getirmiştir. Bu durumdan yola çıkarak Suriyeli öğrencilerin başarma hissini yaşamalarının ve bu arzusunun doyuma ulaştırılmasının okula uyumu olumlu etkileyeceği ifade edilebilir.

Tablo 20 incelendiğinde Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu etkileyen bir diğer değişkenin “sosyal kurallara uyma” olduğu katılımcılar tarafından ifade

edilmiştir. Üç katılımcı Suriyeli öğrencilerin sosyal kurallara tam olarak uygun davranmadıklarını bu durumun da okula uyumu olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. Bu durum katılımcılardan R1İA tarafından, *“Okulun bir disiplin olduğunun, bir ciddiyet gerektirdiğinin ve her gün gelinmesi gerektiğinin farkında değiller. Oyun parkı gibi 10’da geliyor, 9’da geliyor. Bir gün geliyor, bir gün gelmiyor. Okul kültürü edinmemişler. Cumartesi geliyor. Disiplin yok.”* sözleriyle dile getirilmiştir. Diğer katılımcıların da Suriyeli öğrencilerin okul kültürüne uyum sağlayamadıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Sonuç olarak Suriyeli öğrencilerin sosyal anlamda okulda bulunmanın getirmiş olduğu kurallara tam anlamıyla uyum sağlayamadıkları söylenebilir.

Tablo 20 incelendiğinde katılımcılar tarafından dile getirilen ve Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu etkileyen bir diğer faktörün “yalnızlık hissi” olduğu görülmektedir. Katılımcıların ikisi Suriyeli öğrencilerin kendilerini yalnız hissettiklerini ifade etmiştir. Katılımcılardan R3OA bu durumu, *“Biraz yalnız gibi olduklarını hissediyorum. Yani yalnızlık duyguları var. Kendi içlerinde ama böyle hani çaresizlik gibi değil de ikinci plandaymış gibi hissettiklerini düşünüyorum zaman zaman. İlk zamanlar bunu en çok düşünüyordum.”* sözleriyle dile getirirken R4OH bunu, *“Çok büyük bir kalabalık Türk çocukları. Burada bir grupta Suriyeli olan öğrenciler. Tabi ki burada kendilerini yalnız hissedecekler. Toplumsal olarak çok farklı. Tabi ki kendilerini çok yalnız hissedecekler kendilerini.”* sözleriyle dile getirmiştir. Sonuç olarak Suriyeli öğrencilerin alışık oldukları ortamlarından uzakta başka bir toplum içinde bulunmalarından dolayı yalnızlık hissi yaşayabildikleri söylenebilir. Ayrıca Suriyeli öğrencilerin yalnızlık duygularının okula uyumu olumsuz etkileyebileceği düşünülebilir.

Tablo 20 incelendiğinde katılımcılar tarafından ifade edilen ve Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu etkileyen bir diğer duygusal ve davranışsal faktörün “problem taraması” olduğu görülmektedir. Katılımcılardan R7İG, Suriyeli öğrencilerin okula daha iyi uyum sağlayabilmesi için bu öğrencilere yönelik problem taraması yapılması gerektiğini ifade etmiştir. R7İG bu durumu, *“Önce bir tarama yapmak lazım problemi ortaya çıkarmak için. Ne tür problemler yaşadığını öğrenebilmek gerekiyor ve bunların analizi yapıldıktan sonra çalışmalara başlanması gerektiğini düşünüyorum. Benim böyle geniş bir çalışmam yok bu*

*problemler üzerine. Her şeyden önce problemlerin ortaya çıkarılması gerekiyor.”* sözleriyle dile getirmiştir. Sonuç olarak problem doğru tespit edildikten sonra okul, ilçe, il ve bakanlık düzeyinde çalışmaların yapılmasının daha iyi sonuçlar vereceği ifade edilebilir. Bu nedenle Suriyeli öğrencilerin durumuna yönelik problem taramasından sonra çalışmalara başlanmasının, Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu olumlu etkileyeceği söylenebilir.

**Ailesel ve toplumsal faktörler.** Görüşmeler sırasında katılımcılara Suriyeli öğrencilerin devlet okullarına uyum sağlama sürecini etkileyen etmenlere yönelik görüşlerini belirtmeleri amacıyla çeşitli sorular yöneltilmiştir. Bu sorulara yönelik katılımcıların verdiği görüşler doğrultusunda “ailesel ve toplumsal faktörler teması” oluşturulmuştur. Bu temaya yönelik olarak katılımcılardan elde edilen bulgular neticesinde oluşan kodlamalar aşağıdaki Tablo 21’de yer almaktadır.

Tablo 21

*Ailesel ve Toplumsal Faktörler (Rehber Öğretmenler)*

| Tema                           | Kodlar              | F | Yüzde (%) |
|--------------------------------|---------------------|---|-----------|
| Ailesel ve Toplumsal Faktörler | Türk Velinin Tutumu | 6 | 60        |
|                                | Ailenin Tutumu      | 5 | 50        |
|                                | Aile Eğitimi        | 4 | 40        |
|                                | Toplumsal Tutum     | 3 | 30        |
|                                | Sağlık ve Hijyen    | 3 | 30        |
|                                | Çocuk İşçiliği      | 1 | 10        |
|                                | Sistem Sorunu       | 1 | 10        |
|                                | Ev Ziyaretleri      | 1 | 10        |

Tablo 21 incelendiğinde katılımcılar tarafından ifade edilen ve Suriyeli öğrencilerin okula uyumun etkileyen ailesel ve toplumsal faktörlerin, Türk velinin tutumu, ailenin tutumu, aile eğitimi, toplumsal tutum, sağlık ve hijyen, çocuk işçiliği, sistem sorunu ve ev ziyaretleri olduğu görülmektedir.

Tablo 21 incelendiğinde katılımcılar tarafından dile getirilen ve Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu etkileyen ailesel ve toplumsal faktörlerden birinin “Türk

velinin tutumu” olduğu gör÷lmektedir. Altı katılımcı, Türk velinin olumsuz tutumunun Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu etkilediğini dile getirmiştir. Katılımcılardan R2OA Türk ailenin Suriyeli öğrencilere yönelik tutumunu, *“Aile Suriyeli çocukla konuşmamasını arkadaşlık yapmamasını söylüyor onlara.”* ifadeleriyle dile getirirken R5İH bu durumu, *“Türk öğrencilerden yana çok fazla kabullenmenin varlığını görmemekteyiz. Tabi ki bu durum genel bir kaide değil. Tahminen söyleyebilirim ki Türk öğrenciler doğal olarak bu konuda ailelerinin tutum ve davranışlarından etkileniyor.”* sözleriyle dile getirmiştir. Katılımcılardan R8OG’de Türk öğrencilerin Suriyeli öğrencilere yönelik bakış açısının Türk ailelerin fikirlerine göre oluştuğunu, *“Yani çocuğun tam kendine özgü kişisel bir fikri olamaz. Çocukların Suriyelilere bakış açısı ailelerin bakış açısını gösteriyor aslında. Ailede ne konuşulursa çocuk onu içselleştirip ona göre bir tavır ve davranışta bulunuyor. Bu nedenle genelde aileden olumsuz bildirimler aldıklarından dolayı bir yargılama var.”* sözleriyle ifade etmiştir. Sonuç olarak Türk çocukların Suriyelilere yönelik bakış açısının kendi ailesi tarafından şekillendiği ve Türk velinin Suriyeli öğrencilere yönelik bakış açısının olumsuz olmasının Türk öğrencilerin bakış açısının da olumsuz olmasına zemin hazırladığı söylenebilir. Bu durumun Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu olumsuz etkileyebileceği ifade edilebilir.

Katılımcılar tarafından dile getirilen ve Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu etkileyen bir diğer faktör “ailenin tutumudur.” Katılımcıların beşi Suriyeli öğrencilerin ailelerinin çocuklarına ve okula olan tutumunun okula uyumu etkilediğini dile getirmiştir. Suriyeli ailelerin çocuğun eğitime yönelik ilgisizliğini katılımcılardan R2OA, *“Buraya neden yazdırıyorlar bu çocuğu diye sorarsanız şartlı eğitim yardımı alıyorlar. Çocuğun gelip gelmemesi ondan sonra önemli değil onlar için. Kayıt ettirdi mi ettirdi. O yardımı alsın yeter.”* sözleriyle ifade etmiştir. Katılımcılardan R9İG ailenin eğitime yönelik ilgisizliğini ve bu ilgisizliğin sebebini, *“Aslında Suriyeli velilerin de çabası yok bence. Ben bunu çok iyi gözlemledim. Yüzde 80’inde böyle bir çaba yok çocuğum okusun öğrensin. Ne kadar doğru bilmiyorum ama üniversitelerde istedikleri bölümlere girebiliyorlar hemen. Ha bu yanlış bir bilgi de olabilir, doğru bir bilgi de olabilir ama bunun söylentisi bile aileleri etkiliyor. Nasıl olsa istediği bölüme gidecek Türkiye’de rahat ederiz düşüncesiyle çocukları desteklemiyorlar bile.”* ifadeleriyle ortaya koymuştur. Sonuç olarak katılımcılar, Suriyeli velilerin çocukların eğitime karşı ilgisiz tutum içinde

olduğunu dile getirmiştir. Suriyeli öğrencilerin bu durumdan olumsuz etkilenebileceği ve okula uyum sorunları yaşayabileceği ifade edilebilir.

Tablo 21 incelendiğinde Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu etkileyen bir başka ailesel ve toplumsal değişkenin “aile eğitimi” olduğu görülmektedir. Katılımcıların dördü Suriyeli ailelerin öğrencilerin eğitimi konusunda bilinçlendirilmesi gerektiğini veya Suriyeli velilere Türkçe eğitimi verilmesi gerektiğini dile getirmiştir. Katılımcılardan R9İG Suriyeli ailelerin bilinçlendirilmesi gerektiğini, *“Suriyeli velilere de seminer düzenlense aslında çok daha faydalı olabileceğini düşünüyorum. Çünkü ailede başlayıp ailede bittiğini hep söyledik her soruda. Ailelere de seminer verilebilir.”* ifadeleriyle ortaya koymuştur. Bir başka katılımcı R1İA ise Suriyeli velilere Türkçe öğretilmesinin önemini, *“Velilere Türkçe kursu açılabilir. Görüyorsun veliyle iletişim kuramıyoruz. Ufak bir ödül karşılığında bir Türkçe kursu açılabilir.”* sözleriyle ifade etmiştir. Sonuç olarak velilerin kapasitesinin artırılması ile Suriyeli öğrencilerin eğitim olanaklarından daha fazla yararlanabilecekleri ve okula daha iyi uyum sağlayabilecekleri belirtilebilir.

Tablo 21 incelendiğinde Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu etkileyen bir başka değişkenin “toplumsal tutum” olduğu görülmektedir. Katılımcıların üçü Suriyeli öğrencilerin okula uyumunda toplumsal tutumun önemine vurgu yapmıştır. Katılımcılarda R3OA Suriyelilerin toplumdan ayrılmış bir şekilde yaşadıklarını, *“Onlarda böyle mahallede kendileri dışındaki kişilerle iletişim kurmuyorlar.”* sözleriyle dile getirirken katılımcılardan R4OH Türk toplumunun yardımsever olduğunu, *“Ne olursa olsun Türk olarak, yaşantı olarak kimseye tepki gösteren kişiler değiliz ki biz. Ne olursa olsun elimizi uzatan. Bu şekilde yetiştik, bu şekilde gördük. Her zaman için eşimize, dostumuza, komşumuza, dar zamanda kalan herkese kucak açmış kişileriz biz.”* sözleriyle dile getirmiştir. Bu durumdan yola çıkarak Suriyelilerin toplumla kaynaşmasının öğrencilerin okula uyumunu etkileyebileceği ve Türk toplumunun yardımsever tavrının Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu kolaylaştırabileceği ifade edilebilir. Ayrıca katılımcılardan R9İG Suriyelilerin gelmesiyle beraber Türk toplumunda yaşanan tutumsal değişimi ve bunun öğrenciler üzerindeki etkisini, *“Aslında sadece Suriyeliler açısından bakmamak lazım. Bizim toplumumuzu da düşünmek gerekiyor. Benim iki annesi olan öğrencilerim arttı. Yani baba kendine bir eş daha alıyor. Suriyeli eş alıyor. İşte*

*para karşılığı falan. Çocuğu nasıl etkileyeceğini artık siz düşünün.”* sözleriyle ortaya koymuştur. Bu durumun Türk öğrencilerin duygusal durumunu etkileyebileceği ve Türk öğrencilerde Suriyelilere karşı olumsuz tutumun oluşmasına zemin hazırlayabileceği söylenebilir.

Tablo 21 incelendiğinde katılımcılar tarafından dile getirilen bir diğer ailesel ve toplumsal faktörün “sağlık ve hijyen” olduğu görülmektedir. Katılımcıların üçü Suriyeli öğrencilerin sağlık ve hijyen durumlarını, okula uyumlarını ve akranları tarafından kabul edilmelerini etkileyen bir etmen olarak dile getirmiştir. Bu üç katılımcının da Ankara’da görev yaptığı görülmektedir. Katılımcılardan R2OA Suriyeli öğrencilerin hijyen durumuna dikkat etmemeleri nedeniyle akranları tarafından dışlandığını, *“Dışlanma sebeplerinden biri de çocukların hijyen olmaması. Maalesef hani çocuk oturmak istemiyor arkadaşıyla. Ben biraz önce söyledim. Çocuk işten geliyor, eller kapkara. Böyle olunca çocuk da ben bir şey yapmak istemiyorum, ben oturmak istemiyorum diyor. Bu tür ayrışmalar oluyor.”* sözleriyle dile getirmiştir. Sağlık ve hijyen konusunda görüş bildiren diğer iki katılımcı da benzer durumdan bahsetmiştir. Sonuç olarak Suriyeli öğrencilerin temizlik alışkanlıklarına dikkat etmemeleri akranları tarafından mesafeli yaklaşmaya sebep olmaktadır. Bu durumdan hareketle akranları tarafından mesafeli yaklaşıldığının hisseden Suriyeli öğrencinin okula uyumunun olumsuz etkilenebileceği ifade edilebilir.

Tablo 21 incelendiğinde katılımcılar tarafından dile getirilen ve Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu etkileyen diğer değişkenlerin “çocuk işçiliği”, “sistem sorunu” ve “ev ziyaretleri” olduğu görülmektedir. Birer katılımcı çocuk işçiliğinin, sistem sorununun ve ev ziyaretlerinin Suriyeli öğrencinin okula uyumuna etki edebileceğini dile getirmiştir. Katılımcılardan R2OA okula kayıtlı olan ve sürekli devamsızlık yapan bir Suriyeli öğrencinin bazı işlerde çalıştığını, *“Sokakta hurdacılık yapıyormuş bu çocuklar. Zaten elleri çok kirliydı. İki kardeşti bu çocuklar ve nöbetleşe hurdacılık yapıyorlarmış. İhbar edilmiş. Şu an bunlara tedbir çıktı. Neden çalışıyor dersin bunlar baba gazi, anne bir iş yapmıyor. Bu 10 yaşındaki çocuklardan maddi beklenti var maalesef.”* sözleriyle belirtmiştir. Bu durumdan hareketle çalışan çocuğun okula erişimde dahi sorun yaşadığı ifade edilebilir. Bununla birlikte katılımcılardan R4OH Suriyeli öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını



karşılama amacıyla uygun bir sistemin olmadığını ve deneme yanılma yoluyla hareket ettiklerini, *“Bu denemeyi yaparken bazıları dokuz, bazıları on yaşındalar. Burası ortaokul ve sekizinci sınıfta var, yedide, altıda, beşte. Bu denemeyi yaparken yanıldığımız noktaların telafisini sonrasında nasıl yapacağız?”* sözleriyle ifade etmiştir. Bu durumdan hareketle Suriyeli öğrencilerin eğitim süreçlerine yönelik uygun bir sistemin kurulamamış olması nedeniyle her okulun hatta her öğretmenin farklı yöntem denediği ve bu deneme süreçlerinde Suriyeli öğrencilerin eğitimsel sorunlarla karşılaştığı ifade edilebilir. Son olarak katılımcılardan R9İG Suriyeli öğrencilere yönelik yapılacak ev ziyaretlerinin uyum sürecinde etkili olabileceğini, *“Şimdi düşündüm de okul idaresi, rehber öğretmen ve sınıf öğretmenin beraber yapacakları ev ziyaretlerinin etkili olabileceğini düşünüyorum.”* sözleriyle dile getirmiştir. Bu durumdan yola çıkarak Suriyeli öğrencinin okula uyumunu sağlama noktasında çocuğun ev sürecinin tanındığı ve okul dışı ortamının görüldüğü ev ziyaretlerinin etkili olabileceği ifade edilebilir.

**İletişimsel faktörler.** Görüşmeler sırasında katılımcılara, Suriyeli öğrencilerin devlet okullarına uyum sağlama sürecini etkileyen etmenlerin neler olabileceği yönündeki görüşlerini belirtmeleri amacıyla çeşitli sorular yöneltilmiştir. Bu sorulara yönelik katılımcıların verdiği görüşler doğrultusunda “iletişimsel faktörler teması” oluşturulmuştur. Bu temaya yönelik olarak katılımcılardan elde edilen bulgular neticesinde oluşan kodlamalar aşağıdaki Tablo 22’de yer almaktadır.

Tablo 22

*İletişimsel Faktörler (Rehber Öğretmenler)*

| Tema                  | Kodlar         | F  | Yüzde (%) |
|-----------------------|----------------|----|-----------|
| İletişimsel Faktörler | Dil Engeli     | 10 | 100       |
|                       | İletişim Kurma | 4  | 40        |

Tablo 22 incelendiğinde rehber öğretmen görüşlerine göre Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarını etkileyen iletişimsel faktörlerin dil engeli ve iletişim kurma olduğu görülmektedir. Katılımcıların tamamı Suriyeli öğrencilerin dil engeli

nedeniyle okula uyum sağlamakta güçlükler yaşandığını belirtmiştir. Ayrıca dört katılımcı Suriyeli öğrencilerle iletişim kurmanın önemine vurgu yapmıştır.

Tablo 22 incelendiğinde katılımcılar tarafından ifade edilen iletişimsel faktörlerden birinin “dil engeli” olduğu görülmektedir. Katılımcıların tamamı dil engeli nedeniyle Suriyeli öğrencilerin okula uyum sürecinde sorunlar yaşadığını ifade ettiği görülmüştür. Suriyeli öğrencilerin eğitim süreçlerine yönelik en büyük probleminin dil engeli olduğunu katılımcılardan R2OA, “*Öncelikle en büyük problem dil oldu. Hani çocuklarımızın yarısından fazlası Türkçeyi hemen hemen hiç bilmiyorlar. Bilmedikleri için de sınıfta çok fazla karmaşa yaşadığımız oluyor.*” sözleriyle ifade etmiştir. Başka bir katılımcı olan R4OH aynı durumu, “*Çoğu şeylerde benzerlik var fakat ihtiyaçları noktasında en temel olaylardan bir tanesi, benim en çok üzüldüğüm noktalardan bir tanesi, çocukların belki de akademik olarak çok çok başarılı çocuklar ki buna da inanıyorum. Ama buradaki dil yetersizliği, eğitim alanındaki o şeyi bilmemelerinden kaynaklanan çok büyük sıkıntı var.*” sözleriyle dile getirmiştir. Bununla beraber dil engelinin rehberlik hizmetlerinin uygulanmasını da engellediğini katılımcılardan R7İG, “*Bence en önemlisi önce bu dil problemini ortadan kaldırmak. Onların hepsinin Türkçe öğrenmesi gerekiyor. Çünkü bir öğrenci geldiğinde onunla danışma veya görüşme yapmam gerektiğinde illa ki bana bir arkadaşı Türkçeyi çeviriyor. Ve bu şekilde onunla görüşme yapmam imkânsız oluyor. Çocukla birebir görüşme yapmam gerekiyor. Duygularını ne hissettiklerini anlayabilmem gerekiyor.*” sözleriyle ortaya koymuştur. Sonuç olarak dil engelinin okuldaki tüm hizmetlerin sunumunu olumsuz olarak etkilediği ve Suriyeli öğrencilerin bu durumdan olumsuz olarak etkilendiği ifade edilebilir. Ayrıca dil engelinin okula ve arkadaşla uyum sürecini de olumsuz etkileyen etkenlerin başında geldiği söylenebilir.

Tablo 22 incelendiğinde katılımcılar tarafından ifade edilen bir diğer iletişimsel faktörün “iletişim kurma” olduğu görülmektedir. Katılımcıların dördü Suriyeli öğrencilerle kurulan iletişim önemine değinmişlerdir. Katılımcılardan R9İG Suriyeli öğrencilerin kendini bir şekilde anlatabilmesinin ve çevresiyle iletişime geçebilmesinin önemini, “*Çocuk bir şekilde iletişimini sağlayabildiği zaman kendi derdini anlatabildiği zaman şiddet eğilimi de azalıyor. Uyumsuzlukları da azalıyor. En önemli şey iletişim.*” ifadeleriyle dile getirmiştir. Katılımcılardan R3OA ise

iletişim kurmanın Suriyeli öğrencilere yönelik olumlu etkisini, “*şimdi öyle Suriyeli çocuklar var ki kendilerini çok güzel anlatabiliyorlar. Arkadaşlık ilişkileri kurabiliyorlar kendileri dışında. Çünkü anlatabildikleri için birlikte olmaktan haz duydukları grupları olanlar var.*” sözleriyle ifade etmiştir. Sonuç olarak iletişim kurabilmenin büyük oranda dil engeline dayandığı görölmektedir. Ayrıca Suriyeli öğrencilerin kendilerini ifade edebilmeleri durumunda okulda yaşadıkları sorunların azaldığı ve akranlarıyla ilişkilerinin düzeldiği söylenebilir. Bu durumun okula uyumu olumlu yönde etkileyebileceği ifade edilebilir.

**Akademik faktörler.** Görüşmeler sırasında katılımcılara Suriyeli öğrencilerin devlet okullarına uyum sağlama sürecini etkileyen etmenlere yönelik görüşlerini belirtmeleri amacıyla çeşitli sorular yöneltilmiştir. Bu sorulara yönelik katılımcıların verdiği görüşler doğrultusunda “akademik faktörler teması” oluşturulmuştur. Bu temaya yönelik olarak katılımcılardan elde edilen bulgular neticesinde oluşan kodlamalar aşağıdaki Tablo 23’de yer almaktadır.

Tablo 23

*Akademik Faktörler (Rehber Öğretmenler)*

| Tema               | Kodlar                   | F | Yüzde (%) |
|--------------------|--------------------------|---|-----------|
| Akademik Faktörler | Ek Ders Desteği          | 5 | 50        |
|                    | Derse İlgi               | 4 | 40        |
|                    | Akademik Hazırbulunuşluk | 3 | 30        |
|                    | Sınıf İçi Düzenleme      | 2 | 20        |

Tablo 23 incelendiğinde rehber öğretmen görüşlerine göre Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarını etkileyen akademik faktörlerin, ek ders desteği, derse ilgi, akademik hazırbulunuşluk ve sınıf içi düzenleme olduğu görölmektedir.

Tablo 23 incelendiğinde katılımcılar tarafından dile getirilen ve Suriyeli öğrencilerin uyumunu etkileyen akademik faktörlerden birinin “ek ders desteği” olduğu görölmektedir. Katılımcıların beşi özellikle Türkçe konusunda Suriyeli öğrencilere sağlanan ek ders desteğinin önemine dikkat çekmiştir. Bu duruma yönelik katılımcılardan R6OH Türkçe ek derslerinin önemini, “*Türkçe ek dersler yeni başladı. Daha erken başlasaydı daha iyi olurdu. şu an ders saatleri*

*artırılabilir.” ifadeleriyle dile getirmiştir. Başka bir katılımcı olan R8OG ise Türkçe konusunda ek ders desteğinin bu süreçte etkili olabileceğini, “Benim düşüncem bu konuda Suriyeli öğrencilere ek ders verilebilecek bir sınıf açılabilir. Destek eğitim dediğimiz kaynaştırma öğrencilerine yaptığımız benzeri bir eğitim öğrencilere uygulanabilir.” sözleriyle ortaya koymaya çalışmıştır. Bu durumdan hareketle Suriyeli öğrencilere yönelik özellikle Türkçe ek ders desteğinin önemli ve gerekli olduğu katılımcılar tarafından ifade edilmektedir. Bu durumun dil engelinden kaynaklanan uyum sorunlarının bertaraf edilmesine yardımcı olabileceği düşünülebilir.*

Tablo 23 incelendiğinde katılımcılar tarafından dile getirilen ve Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu etkileyen bir başka akademik faktörün “derse ilgi” olduğu görülmektedir. Katılımcıların dördü, Suriyeli öğrencilerin derse yönelik ilgisinin okula uyumu etkileyen bir faktör olduğunu ifade etmiştir. Katılımcılardan R6OH Suriyeli öğrencilerin dil engeli nedeniyle derslere yönelik ilgilerinin düşük olduğunu, *“Dil sorunu yüzünden dersleri anlamıyorlar. Dolayısı ile derslere odaklanamıyorlar. Bir kısmı dersleri kaynatabiliyor.”* sözleriyle belirtmiştir. Bir başka katılımcı olan R8OG ise Suriyeli öğrencilerin tekrar ülkelerine döneceklerini düşünmeleri nedeniyle derslere yönelik motivasyon kaybı yaşadıklarını, *“Aynı zamanda çocukların çalışamamasının en büyük nedeni de sürekli burada geçici olduklarını düşünmeleri. Nasıl olsa geçiciyiz. Ve bu kaybettiğimiz zamanı orada telafi ederiz gibi bir düşünce var. Bu nedenle de bir motivasyon kaybı var.”* sözleriyle ifade etmiştir. Bu durumdan hareketle dil engelinin veya ülkelerine geri dönme beklentisinin Suriyeli öğrencilerin Türk okullarında derse yönelik ilgisini azaltan bir etken olduğu ifade edilebilir.

Tablo 23 incelendiğinde katılımcılar tarafından dile getirilen ve Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu etkileyen bir başka faktörün “akademik hazırbulunuşluk” olduğu görülmektedir. Katılımcıların üçü Suriyeli öğrencilerin yeterli hazırbulunuşluğa sahip olamamaları nedeniyle sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu katılımcıların üçü de ortaokulda görev yapmaktadır. Katılımcılardan R2OA Suriyeli öğrencilerin akademik anlamda derslerde sınıf seviyesinde performans gösteremediklerini, *“Çok iyi Türkçe biliyor Türkmen Suriyeliler ama matematik zor geliyor. Sanırım Suriye eğitimini bir tık daha üstünde gidiyoruz biz.*

*Çocuklara matematik zor geliyor. Mesela inkılâp tarihi, sosyal bilgiler bu tür derslerde de benim tarihimi mi görecek? Türkiye tarihini mi görecek? İster istemez zorlandıkları oluyor.”* sözleriyle dile getirmiştir. Bir başka katılımcı olan R8OG ise Suriyeli öğrencilerin sınıf seviyesinin çok altında performans gösterdiğini, *“Altıncı sınıflarda birinci ve ikinci sınıf seviyesinde iki öğrenci var aynı sınıfa giden. Okuma yazmayı çözmemişler şu an ve altıncı sınıfta çarpanlara ayırma, cümleyi öğelerine ayırmayı öğreniyorlar derste. Ve bu nedenle tabi ki doğal olarak derse odakları yok.”* sözleriyle ifade etmiştir. Sonuç olarak Suriyeli öğrencilerin akademik anlamda Türkiye eğitim müfredatına tam olarak uyum sağlayamamalarından kaynaklı uyum problemleri yaşayabildikleri ifade edilebilir. Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin bu durumu dile getirme nedeni, akademik kaygıların sınıf düzeyiyle paralel olarak artış göstermesi olabilir.

Tablo 23 incelendiğinde Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu etkileyen bir diğer faktörün “sınıf içi düzenleme” olduğu görülmektedir. İki katılımcı Suriyeli öğrencilerin okula daha iyi uyum sağlaması ve ders başarısının artması amacıyla okulda sınıf içi düzenlemeye gittiklerini ifade etmiştir. Katılımcılardan R2OA sınıf içinde Suriyelilerin Türk akranlarıyla kaynaşması ve Türkçe konuşmasını sağlamak amacıyla yaptıkları düzenlemeyi, *“Suriyeli öğrencileri yan yana oturtmamaya çalışıyoruz. Sen Türk arkadaşınla oturacaksın. İki üç sıra önünde ve yanında Türk arkadaş. Yani Suriyeli arkasına döndüğünde konuşamayacak. Yanına baktığı zaman Arapça konuşamayacak.”* sözleriyle belirtmiştir. Bu durumdan hareketle Suriyeli öğrencilerin Türkçe bilgisini geliştirmek ve Türk akranlarıyla kaynaşmasını sağlamak amacıyla sınıf içinde yapılacak düzenlemelerin Suriyelilerin okula uyumunu olumlu yönde etkileyebileceği ifade edilebilir.

## Bölüm 5

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada geçici koruma altındaki öğrencilerin okula uyumları derinlemesine incelendiğinden dolayı, araştırmada nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır ve nitel bulgulara erişilmiştir. Bu başlık altında ise araştırmada Suriyeli öğrenci, Türk öğrenci, öğretmen, yönetici ve rehber öğretmenlerden elde edilen sonuçların özetine, tartışılmasına ve araştırma sonuçlarına göre geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

#### Sonuçlar

Bu kısımda, araştırmada elde edilen bulgulara ilişkin sonuçlar sunulmuştur. Sırasıyla Türk öğrencilerden elde edilen bulgulara dayalı sonuçlar, geçici koruma altındaki öğrencilerden elde edilen bulgulara dayalı sonuçlar, öğretmen ve yöneticilerden elde edilen bulgulara dayalı sonuçlar ve rehber öğretmenlerden elde edilen bulgulara dayalı sonuçlara yer verilmiştir.

#### **Türk öğrencilerden elde edilen bulgulara dayalı sonuçlar.**

1. Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu etkileyen en önemli faktörlerden birinin dil engeli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum nedeniyle Suriyeli öğrencilerin akranları ve öğretmenleriyle iletişime geçemedikleri görülmüştür. Ayrıca Türkmen öğrencilerin Türkçe bilgisinin okula uyumu olumlu etkilediği belirlenmiştir.
2. Suriyeli öğrenciler ile Türk öğrenciler arasındaki ilişkinin okula uyumda etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akranları tarafından kabullenici, olumlu ve yardımsever bir tutumla karşılaşan Suriyeli öğrencilerin okula daha iyi uyum sağlayabildikleri görülürken ayrımcı ve dışlayıcı tutum ile karşılaşan Suriyelilerin okula uyum sağlamakta zorlandıkları saptanmıştır. Bununla birlikte saldırganca tutum sergileyen Suriyeli öğrencilere yönelik akranların mesafeli durdukları belirlenmiştir. Son olarak akranlarıyla oyun gibi sosyal faaliyetlerde bulunmanın Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu kolaylaştırdığı görülmüştür.

3. Öğretmenlerin Suriyeli öğrencilere karşı tutumunun okula uyumu etkileyen bir başka değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin göstereceği kabullenici ve yardımsever bir yaklaşımın okula uyumu olumlu etkilediği belirlenmiştir. Fakat bu süreçte Türk öğrencilerin kendini ikinci planda hissetmemesinin de önemli olduğu görülmektedir. Son olarak, okul psikolojik danışmanları tarafından yapılan rehberlik faaliyetlerinin de Suriyelilerin uyumunda önemli bir etken olduğu belirlenmiştir.
4. Kültürün okula uyumu etkileyen bir başka etken olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kız çocuklarının ikinci planda olması ve erken evlenmesi gibi Suriyelilerde var olan kültürel farklılıkların okula uyumu olumsuz etkilediği, buna karşın özellikle dini temelli kültür ve inanç benzerliğinin okula uyumu olumlu etkilediği araştırma sonucunda ortaya konulmuştur. Ayrıca Suriyeli öğrencilerin ülkelerine özlem duymasının okula uyumu olumsuz etkileyebileceği belirlenmiştir.
5. Suriyeli öğrencilerin akademik hazırbulunuşluk düzeylerinin akranlarından düşük seviyede olmasının okula uyumu olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum sonucunda sınıfta seviye farklılığının ve derse ilgisizliğin olduğu gözlenmiştir. Ayrıca gelişimine uygun olmayan sınıfta eğitim görmenin okula uyumu olumsuz etkilediği belirlenmiştir.

#### **Suriyeli öğrencilerden elde edilen bulgulara dayalı sonuçlar.**

1. Suriyeli öğrencilerin görüşlerinden hareketle okula uyumu etkileyen en önemli faktörlerden birinin dil olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun okula uyumu etkileyen diğer değişkenlerle de ilişkili olduğu görülmektedir. Ayrıca Türkmen öğrencilerin Türkçe bilgisinin okula uyumu olumlu etkilediği saptanmıştır.
2. Akranları tarafından kabullenici ve yardımsever bir tutumla karşılaşmanın okula uyumu kolaylaştırdığı, buna karşın dışlayıcı, ayrıştırıcı, ön yargılı, saldırganca ve hoşgörüsüz tutumun okula uyumu zorlaştırdığı belirlenmiştir.

3. Öğretmen kabulü ve yardımının okula uyumu olumlu etkilediği, buna karşın reddedici ve saldırgan öğretmen tutumunun okula uyumu olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.
4. Özellikle kız öğrencilere yönelik yaklaşım farklılığından oluşan kültürel farklılıkların okula uyumu olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte ülkesine özlem duyan geçici koruma altındaki öğrencilerin okula uyum sağlamakta zorlandıkları, buna karşın Türkiye'yi ve okulunu seven öğrencilerin ise okula uyum sağlamakta daha başarılı oldukları belirlenmiştir.
5. Akademik anlamda başarısızlık yaşayan öğrencilerin okula uyum sağlamakta zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca savaş ve göç nedenleriyle eğitime ara vermek durumunda kalan, gelişimine uygun olmayan sınıfta bulunan ve eğitimsel farklılıklar nedeniyle derslere alışmakta zorlanan öğrencilerin okula uyum sağlamakta güçlükler yaşadıkları görülmüştür.
6. Suriyeli öğrencilere Türkçe ve diğer derslere yönelik sağlanan destek eğitimin okula uyumu kolaylaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

#### **Öğretmen ve yöneticilerden elde edilen bulgulara dayalı sonuçlar.**

1. Yönetici ve öğretmen görüşlerinden hareketle geçici koruma altındaki öğrencilerin okula uyumunu etkileyen en önemli faktörlerden birinin dil olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dil engeli nedeniyle akran ve öğretmenleriyle iletişim kuramayan öğrencilerin okula uyum sağlamakta zorlandıkları görülmektedir. Ayrıca Türkmen öğrencilerin Türkçe bilgisinin okula uyumu olumlu etkilediği belirlenmiştir.
2. Suriyeli öğrencilere yönelik yönetici ve öğretmen kabulü ile çabasının okula uyumu olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşın öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerin eğitimi için yeterli donanımına sahip olmadığı görülmüştür.
3. Akranların Suriyeli öğrencilere karşı kabullenici ve yardımsever tutumunun okula uyumu olumlu etkilediği, buna karşın dışlayıcı ve ayrıştırıcı tutumunun okula uyumu olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte



sınıfta bulunan Suriyeli öğrenci sayısının artmasıyla okula uyumun daha da zorlaştığı belirlenmiştir. Ayrıca Suriyeli öğrencilerin sergilediği saldırganlık, sosyal kurallara uymama gibi davranışsal sorunların okula uyumu olumsuz etkilediği görülmüştür.

4. Suriyeli öğrencilerin göç öncesinde, sırasında ve sonrasında yaşadığı travmatik olayların okula uyum olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu duruma yönelik verilecek psikososyal desteğin okula uyumu pozitif etkileyebileceği belirlenmiştir.
5. Suriyelilerin kız çocuklarına ve okula yönelik bakış açısındaki kültürel farklılıkların okula uyumu olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Suriyelilerin sağlık ve hijyen durumlarının okula uyumu engelleyen bir başka faktör olduğu belirlenmiştir.
6. Suriyelilerin sosyoekonomik durumlarının ve çocuk işçiliği sorununun okula uyumu engellediği sonucuna ulaşılmıştır.
7. Suriyeli ailelerin eğitime ve çocuğa karşı olumsuz tutumunun okula uyumu engellediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu duruma ve ailenin Türkçe öğrenmesine yönelik aile eğitimlerinin gerekli olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ailenin sürekli iç göç halinde olmasının çocuğun okula erişimini ve uyumunu engelleyebildiği görülmüştür.
8. Türk velilerin ve toplumun Suriyelilere karşı ön yargılı ve ayrıştırmacı tutumunun okula uyumu olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte Suriyelilerin yerleştiği çevre koşullarının okula uyumda etkili olduğu belirlenmiştir.
9. Suriyeli öğrencilerin eğitime yönelik uygun bir sistemin kurulamamış olmasının okula uyumu olumsuz etkilediği saptanmıştır.
10. Suriyeli öğrencilerin gelişimlerine ve hazırbulunuşluk düzeylerine uygun olmayan sınıflarda eğitim görmeleri nedeniyle sınıfta seviye farkının olduğu ve bu nedenle Suriyeli öğrencilerin derse ilgisiz kaldıkları görülmektedir. Bu durumun okula uyumu olumsuz etkileyebildiği belirlenmiştir.

11. Suriyeli öğrencilerin derse katılımını sağlamak amacıyla sınıf içinde yapılan düzenlemelerin ve Suriyeli öğrencilere sunulan ek ders desteğinin okula uyumu olumlu etkileyebileceği sonucuna ulaşılmıştır.
12. Sosyal etkinliklerin Suriyeli öğrencilerin okula uyum sağlamasını kolaylaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

#### **Rehber öğretmenlerden elde edilen bulgulara dayalı sonuçlar.**

1. Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu etkileyen en önemli faktörlerden birinin dil engeli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum nedeniyle rehber öğretmenler Suriyeli öğrencilerle iletişime geçmekte ve psikolojik danışma sürecini yürütmekte zorluklar yaşadıkları belirlenmiştir. Ayrıca Türkmen öğrencilerin Türkçe bilmelerinin okula uyumu olumlu etkilediği görülmüştür.
2. Öğretmen kabulünün Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşı bazı öğretmenlerin Suriyeli öğrencileri sınıfında istemedikleri, bunun da okula uyumu olumsuz etkilediği belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerde Suriyeli öğrencilere nasıl yaklaşması gerektiğini konusunda bilgi eksikliğinin olduğu ve öğretmenlere yönelik bu konuda yapılacak konsültasyon çalışmalarının önemli olduğu vurgulanmıştır.
3. Akranları tarafından kabullenici ve yardımsever bir tutumla karşılaşmanın okula uyumu kolaylaştırıcı, dışlayıcı ve ayrıştırıcı bir tutumla karşılaşmanın okula uyumu zorlaştırıcı etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte Suriyeli öğrencilerin sergilediği saldırganlık, sosyal kurallara uymama gibi davranışsal sorunlarının okula uyumu olumsuz etkilediği belirlenmiştir. Ayrıca sınıfta bulunan Suriyeli öğrenci sayısının artmasıyla okula uyumun daha da güçleştiği vurgulanmıştır.
4. Suriyeli öğrencilerin göç öncesinde, sırasında ve sonrasında yaşadığı travmatik olayların okula uyum olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu duruma yönelik verilecek psikososyal desteğin okula uyumu olumlu etkileyebileceği belirtilmiştir.

5. Okulda tüm öğrencilere yönelik yapılacak oryantasyon çalışmalarının, ev ziyaretlerinin, problem taramalarının, sosyal etkinliklerin ve grup çalışmalarının okula uyumu olumlu etkileyebileceği sonucuna ulaşılmıştır.
6. Suriyelilerin kız çocuklarına ve okula yönelik bakış açısındaki kültürel farklılıkların okula uyumu olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte kültürel bezerliklerin okula uyumu kolaylaştırdığı görülmüştür. Ayrıca Suriyelilerin sağlık ve hijyen durumlarına yönelik bakış açılarının okula uyumu engelleyen bir başka faktör olduğu belirlenmiştir.
7. Suriyelilerin sosyoekonomik durumlarının zayıf olmasının ve bu nedenle ortaya çıkan çocuk işçiliği sorununun okula uyumu engellediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca okullardaki fiziksel imkan yetersizliğinin okula erişimi engellediği görülmüştür.
8. Okul psikolojik danışmanlarının Suriyelilere yönelik koşulsuz kabul göstermesinin ve hak savunuculuğu yapmasının okula uyumu olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu süreçte tüm okula yönelik yapılan rehberlik etkinliklerinin önemli olduğu görülmüştür.
9. Türk velilerin ve toplumun Suriyeli öğrencilere yönelik olumsuz bakış açısının okula uyumu engellediği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte Suriyeli ailelerin eğitime ve çocuğa yönelik olumsuz bakış açısının okula uyumu engellediği belirlenmiştir.
10. Suriyeli öğrencilerin eğitime yönelik uygun bir sistemin kurulamamış olmasının okula uyumu olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.
11. Suriyeli öğrencilerin gelişimine ve hazırbulunuşluk düzeylerine uygun olmayan sınıflarda eğitim görmeleri nedeniyle sınıfta seviye farkının olduğu ve bu nedenle Suriyeli öğrencilerin derse ilgisiz kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun okula uyumu engellediği belirlenmiştir.
12. Suriyeli öğrencilerin başarısızlık ve yalnızlık hissetmelerinin okula uyumu olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

13. Suriyeli öğrencilerin derse katılımını sağlamak amacıyla sınıf içinde yapılan düzenlemelerin ve Suriyeli öğrencilere sunulan destek eğitimin okula uyumu olumlu etkileyebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

## **Tartışma**

Bu bölümde araştırma sürecinde ortaya çıkan bulguların tartışılması sunulmuştur. Sırasıyla Türk öğrenciler, geçici koruma altındaki öğrenciler, öğretmen ve yöneticiler ile rehber öğretmenlerden elde edilen bulgular tartışılmıştır.

**Geçici koruma altında bulunan öğrencilerin okula uyum durumlarıyla ilgili Türk öğrencilerin görüşlerine yönelik tartışma.** Suriyeli öğrencilerin okula uyum durumunu ortaya koymak amacıyla Türk öğrencilerle yapılan görüşmelerde uyumu etkileyen tüm faktörlerin birbirleriyle ilişki halinde olduğu ve birbirini etkilediği ifade edilebilir. Bununla birlikte Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu etkileyen en önemli faktörlerden birinin dil olduğu görülmektedir. İlgili literatürde benzer bulgulara ulaşılmıştır (Bircan ve Sunata, 2015; Bugay vd., 2016; Coşkun ve Emin, 2016; Culbertson ve Constant, 2015; ÇOÇA, 2015; Dorman, 2014; Dryden-Peterson, 2015b; Emin, 2016; Erdem, 2017; Ereş, 2016; Göktaş, 2016; HRW, 2015; Keskinçiliç-Kara ve Şentürk-Tüysüzer, 2017; Kirişçi, 2014; Levent ve Çayak, 2017; Mercan-Uzun ve Bütün, 2016; Sarıtaş vd., 2016; Şeker ve Sirkeci, 2015; Şensin, 2016; Yohani, 2010). Bu durumdan hareketle dil engelinin okula uyumu olumsuz etkilediği ifade edilebilir. Ayrıca araştırmada dil sorunu nedeniyle Türk öğrencilerin Suriyeli akranlarıyla iletişime geçmek için akran tercüman (Türkçe bilen Suriyeli öğrenci veya Arapça bilen Türk öğrenci) kullanmak durumunda oldukları, bunun da doğrudan iletişimi ve akran kabulünü engellediği görülmektedir. Benzer şekilde Ereş (2016) çalışmasında dil engelinin arkadaş ilişkilerinde ve ders başarısındaki olumsuz etkisini dile getirmiştir. Taştan ve Çelik (2017) ise araştırmasında Suriyeli çocukların Türkçeyi yeterince öğrenememesi nedeniyle dersleri takip etmekte ve arkadaşlarıyla ilişki kurmakta zorlandıklarını, bu nedenle okula devam etmediklerini ifade etmiştir.

Bununla birlikte kültürel benzerlik nedeniyle Hatay'daki Suriyeli öğrencilerin, Türk arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle Arapça konuşarak gündelik yaşamına

devam edebildiği ve bu bölgedeki Suriyelilerin Türkçe öğrenmeye ihtiyaç duymadıkları hem bu araştırmada hem de SETA (2017) tarafından yapılan araştırmada ortaya konulmuştur. Bu nedenle Arap nüfusunun yoğun olduğu illerde Suriyelilerin Türkçe öğrenmeye ihtiyaç duymadıkları ve bu bölgelerde Suriyelilere Türkçe öğretmek için farklı politikaların uygulanması gerektiği söylenebilir. Son olarak Türkmen öğrencilerin dil bilmeleri sayesinde okula daha iyi uyum sağladığı bir öğrenci tarafından dile getirilmiştir. Benzer şekilde Seol ve arkadaşları (2015) Amerikalı Koreli göçmenler ve Koreli Amerikan vatandaşları üzerinde yaptığı araştırmada ırk ayrımının okula uyumu ve okula katılımı olumsuz etkilediği bulgusuna ulaşmıştır. Bu bulgu, bu araştırmanın bulgularıyla tam örtüşmese de dil engeli nedeniyle etnik kökenin okula uyumu etkileyen bir etmen olduğu düşünülebilir.

Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu etkileyen bir diğer önemli faktör ise akran kabulüdür. Türk öğrenciler de benzer durumda kalmaları halinde akranları tarafından kabul edilmeyi beklemektedirler. Bu durum akran ilişkilerinin okula uyumu etkilediği bulgusuyla benzerlik göstermektedir (Buhs ve Ladd, 2001; Coşkun ve Emin, 2016; ÇOÇA, 2015; Demirtaş-Zorbaz, 2016; Ereş, 2016; Gülay, 2011; HRW, 2015; Kirmayer vd., 2011; Ladd ve Price, 1987; Li ve Grineva, 2016; Mercan-Uzun ve Bütün, 2016; Şeker ve Sirkeci, 2015). Demirtaş-Zorbaz (2016) çalışmasında akran ilişkilerinin okula uyumu etkilediğini ve olumsuz akran ilişkisinin okula uyumu olumsuz etkilediği ortaya koyarken Ladd ve Price (1987) çalışmasında olumlu akran ilişkilerinin okula yönelik pozitif tutumu sağladığını ortaya koymuştur. Bununla birlikte araştırma sırasında yapılan görüşmelerde Türk öğrenciler, Suriyeli öğrencilere karşı kabullenici bir tutum takındıklarını, onlarla empati kurabildiklerini ve akademik anlamda derslerine yardımcı olduklarını ifade etmelerine karşın, bazı öğrencilerin Suriyelilere karşı ayrımcı ve dışlayıcı bir tutum içinde oldukları ve Suriyeli öğrencilerin yalnızlık yaşadıkları araştırma sürecinde gözlemlenmiştir. Özellikle okul dışında veya okul bahçesinde ayrışma ve dışlanma durumunun olduğu görülmektedir. Bu durum Balkar ve arkadaşları (2016) tarafından da dile getirilmiştir. Hatta HRW (2015) çalışmasında Suriyeli ailelerin, okulda kaynaşamayacakları ve zorbalığa maruz kalacakları korkusuyla çocuklarını okula göndermediklerini ifade etmiştir. Akranların Suriyeli öğrencilere yönelik tutumunu etkileyen faktörlerden birinin dil olduğu görülmektedir. Şeker ve Sirkeci

(2015) çalışmasında dil engeli nedeniyle mülteci çocukların akran gruplarına dâhil edilmediğini dile getirmiştir. Mercan-Uzun ve Bütün (2016) çalışmasında dil engeli nedeniyle çocukların Suriyeli sığınmacılarla iletişime geçemediklerini ve bu çocukların yalnız kaldığını ifade etmiştir. Demirbaş ve Bekaroğlu (2013) ise çalışmasında arkadaşları arasında veya okulda dışlanmanın, ayrımcılığın, sosyal yalnızlığın göç sonrası strese yönelik risk faktörü olduğunu dile getirmiştir. Son olarak akran kabulüne yönelik bir başka bulgu ise Suriyeli öğrencilere yönelik Türk kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha dışlayıcı tavır içinde olduğudur.

Araştırmada bir diğer bulgu, Suriyeli öğrencilerin zaman zaman Türk öğrencilere karşı olmakla birlikte birbirlerine karşı çok fazla saldırganca tutum içinde olduklarıdır. Bu saldırganlığın Türk öğrencilere karşı lakap takma, alay etme gibi ilişkisel saldırganlık biçiminde ortaya çıkabildiği görülmüştür. Bu durum alanda yer alan diğer çalışmaların bulgularıyla benzerlik göstermektedir (Eroğlu ve Gülcan 2016; Keskinliç-Kara ve Şentürk-Tüysüzer, 2017; Sarıtaş vd., 2016; SETA, 2017). Keskinliç-Kara ve Şentürk-Tüysüzer (2017) yaptıkları çalışmada sığınmacı öğrencilerin sorun olabilecek davranışlarından birisinin saldırganlık olduğunu dile getirmiştir. SETA (2017) tarafından yapılan araştırmada Suriyeli öğrencilerin şiddeti içselleştirdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Sarıtaş ve arkadaşları (2016) çalışmasında Suriyeli öğrencilerin ülkelerinde savaş yaşamış olmaları nedeniyle saldırganca tutum içinde olabildiklerini dile getirmiştir. Ayrıca Gülay (2011) çalışmasında, okula uyum düzeyi yükseldikçe akran şiddetine maruz kalma, korkulu-kaygılı olma, aşırı hareketlilik, saldırganlık gibi durumların azaldığını vurgulamıştır. Bu durumdan hareketle saldırganlığın okula uyumu olumsuz etkilediği söylenebilir. Ayrıca saldırganlığın özellikle Suriyeli erkek öğrencilerde görüldüğü katılımcılar tarafından belirtilmiştir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu Türk öğrencilerin, Suriyeli öğrencilerle zaman zaman yardımlaşmalarının ve oyun gibi sosyal etkinliklerde bulunmalarının okula uyumu olumlu olarak etkilediğidir. Bu durumdan hareketle sosyal etkinliklerin okula uyumu olumlu olarak etkilediği ifade edilebilir. Nitekim bu durum alandaki bulgularla benzerlik göstermektedir (Li ve Grineva, 2016; SETA, 2017; Sezgin ve Yolcu, 2016; Ustabaş, 2017). Li ve Grineva (2016) çalışmasında ders dışı etkinliklerin okul içinde ve dışında arkadaşlık ilişkileri için önemli olduğunu fakat mülteci konumunda bulunan öğrencilerin böyle etkinliklere katılmadıklarını

vurgulamıştır. Sezgin ve Yolcu'nun ise (2016) Suriye iç savaşı sonrası göç ile gelen uluslararası üniversite öğrencilerinin sosyal uyum ve toplumsal kabul süreçlerini ele aldığı araştırmasında, Suriyeli öğrenciler ile gerçekleştirilecek sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlerin kültürlerin kaynaşması ve öğrencilerin birbirini tanıması için etkili olabileceği sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada ortaya çıkan bir diğer önemli bulgu ise öğretmen tutumunun Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu etkilediğidir. Görüşmeler sırasında Türk öğrenciler, öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilere karşı kabullenici ve yardımsever bir tutum içinde olduklarını vurgulamıştır. Öğretmenle kurulan ilişkinin niteliği okula uyumu etkilemektedir (Demirtaş-Zorbaz, 2016). ÇOÇA (2015) tarafından yapılan araştırmada da Suriyeli çocukların öğretmenlerinden memnun olduğu görülmektedir. Bununla birlikte araştırma sürecinde yapılan görüşmelerde öğrencilerden birisi öğretmenler tarafından Suriyeli öğrencilere yönelik yapılan pozitif ayrımcılığın kendi üzerindeki olumsuz etkisini dile getirmiştir. Bu durumdan hareketle öğretmenlerin Suriyeli öğrencilere yönelik kabullenici tutumunun diğer öğrencilere pozitif ayrımcılık olarak yansımamasına da dikkat edilmesi gerektiği söylenebilir.

Araştırma sonucunda ortaya çıkan bir diğer önemli bulgu ise kültürel farklılığın Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu olumsuz olarak etkilediğidir. Bu bulgunun, literatürdeki çalışmaların bulgularıyla tutarlı olduğu görülmektedir (Ereş 2016; Göktaş, 2016; Kirişçi, 2014; Kirmayer vd., 2011; Levent ve Çayak, 2017; Li ve Grineva, 2016; Mercan-Uzun ve Bütün, 2016; SETA, 2017; Taştan ve Çelik, 2017; UNICEF, 2015; Yiğit, 2015). Uluslararası göçler farklı kültürlerden insanları bir araya getirdiği için kültürel uyum problemini ortaya çıkarmaktadır (Göktaş, 2016). Yabancı öğrencilerin akademik ve sosyal açıdan başarılı olabilmeleri için bulundukları kültüre uyum sağlamaları gerektiği söylenebilir (Esentürk-Ercan, 1998). Levent ve Çayak (2017) ise araştırmasında dil, kültür ve yaşam tarzlarındaki farklılığın uyum sorunlarına neden olduğunu vurgulamıştır. Özellikle karma eğitimin Suriyeli öğrenciler üzerinde stres oluşturduğu (Kirişçi, 2014; SETA, 2017; Taştan ve Çelik, 2017) söylenebilir. Nitekim bu durum UNICEF'in (2015) çalışmasında da yer almaktadır ve ailelerin karma sınıflardan rahatsız oldukları dile getirilmektedir. Bununla birlikte Suriyeli bir kız öğrencinin arkadaşının evlenmesi, Türk öğrenciler tarafından belirtilen ve kültürel farklılığı ortaya koyan

başka bir durumdur. Suriye’de kız çocuklarının erken evlendirildiği benzer araştırmalarda da ortaya konulmuştur (Bircan ve Sunata, 2015; Coşkun ve Emin, 2016; Culbertson ve Constant, 2015; Dorman, 2014; Emin, 2016; Jalbout, 2015; Tanrikulu, 2017; Taştan ve Çelik, 2017; Watkins ve Zyck, 2014). Bazı araştırmalarda erken evliliğin ekonomik nedenlere dayandığı da dile getirilmiştir (Culbertson ve Constant, 2015; Dorman, 2014; Emin, 2016).

Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu kültür ve inanç benzerliklerinin okula uyumu olumlu yönde etkilediğidir. Özellikle dini anlamda Suriyelilerin kültür ve inanç benzerliğinin okula uyumu olumlu anlamda etkilediği katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Türk öğrenciler görüşmeler sırasında dini anlamda Suriyeli öğrencilerden yardım aldıklarını ve bazı kültürel yapıların benzer olduğunu fark ettiklerini ifade etmiştir. Benzer bir şekilde Li ve Grineva (2016) çalışmasında benzer kültür ve dini geçmişe sahip olan, benzer yaşam deneyimine sahip olan göçmenlerin daha yakın ilişki içerisinde olduğunu belirtmiştir. Özellikle dini anlamda benzerliğin akran öğretiminin etkisini de içinde barındırdığı ifade edilebilir. Ayrıca kültür ve inanç benzerliğinden bahseden katılımcıların coğrafi anlamda Suriye’ye yakın olan Hatay ve Gaziantep illerinde yaşadığı görülmektedir. SETA (2017) tarafından yapılan araştırmada da coğrafi anlamda yakınlığın getirdiği kültürel benzerliğin sosyal uyumu olumlu etkilediği sonucuna erişilmiştir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu Suriyeli öğrencilerin akademik hazırbulunuşluk düzeylerinin sınıf seviyesine oranla daha düşük seviyede olduğudur. Bu bulgunun literatürde yer alan benzer araştırmalar tarafından da desteklendiği görülmektedir (Erdem, 2017; Ereş, 2016; Polat-Uluocak, 2009; Sarıtaş vd., 2016; Şeker ve Sirkeci, 2015; Taştan ve Çelik, 2017; Yohani, 2010). Erdem (2017) uzun süredir devam eden savaş nedeniyle mülteci çocukların ön öğrenmelerinin eksikliğini dile getirmiştir. Yohani (2010) çalışmasında eğitim sürecinde yaşanan eğitim boşluklarından dolayı okulda başarının olmamasının büyük çocukların ve gençlerin hayatına önemli bir yük getirdiğini ifade etmiştir. Ereş (2016) çalışmasında dil engelinin akademik başarıya olumsuz olarak etki ettiğini ifade ederken Polat-Uluocak (2009) göç yaşayan çocuklarda en sık görülen problemin akademik başarısızlık olduğunu ifade etmiştir. Bu durumun yaş ve sınıfta seviye farkından kaynaklanabileceği araştırma sürecinde Türk öğrenciler tarafından dile getirilmeye çalışılmıştır.



Araştırmanın bir başka bulgusu sınıfta bulunan Türk ve Suriyeli öğrenciler arasında dil bilme durumu nedeniyle seviye farklılıklarının olduğu ve Suriyeli öğrencilerin derse ilgisiz kaldığıdır. Eroğlu ve Gülcan (2016) çalışmasında sınıfta oluşan seviye farklılığını dile getirmiştir. Taştan ve Çelik'de (2017) araştırmasında Suriyeli öğrencilerin ödev yapmama, derse geç kalma gibi derse karşı ilgisiz tutumlarını dile getirmiştir. Benzer şekilde Sarıtaş ve arkadaşları (2016) çalışmasında Suriyeli öğrencilerin derse ilgisiz olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca sınıfta seviye farklılığından dolayı öğretmenlerin konuyu tekrar ettiği, Türk öğrencilerinde bu konu tekrarlarından sıkıldığı görülmektedir. Bu durumun bir nedeni, öğretmenlerin sığınmacı çocukların eğitimi konusundaki bilgi eksikliği veya kendini yetersiz hissetmesi olabilir. Literatürde yer alan araştırmalar da öğretmenlerin yetersizliğini dile getirmiştir (Emin ve Coşkun, 2016; Ereş, 2016; Er ve Bayındır, 2015; Jalbout, 2015; Kanbur, 2017; Sağlam ve Kanbur, 2017; SETA, 2017). Bu bulgulardan hareketle Suriyeli öğrencilerin seviye farklılığı ve derse ilgisizliğinin okula uyumu olumsuz etkilediği söylenebilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu öğrencinin gelişimine uygun olmayan sınıflarda eğitim görmelerinin okula uyumu olumsuz etkilediğidir. Bu bulgu literatürde yer alan diğer araştırmaların bulgularıyla tutarlık göstermektedir (Culbertson ve Constant, 2014; Ereş, 2016; HRW, 2015; Işıkoğlu-Eroğlu ve Şimşek, 2014; Li ve Grineva, 2016; Sarıtaş vd., 2016; Şensin, 2016). Işıkoğlu-Erdoğan ve Şimşek (2014) çalışmasında farklı yaş grubu öğrencilerin aynı sınıfta yer almasının okula uyumu olumsuz etkilediğini dile getirmiştir. Culbertson ve Constant (2015) aynı sınıfın içinde farklı seviyelerde öğrencilerin bulunabildiğini ve kendi sınıf seviyesinde bulunmayan çocukların utangaçlık yaşadığını ifade etmiştir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu Suriyeli öğrencilerin ülkelerine özlem duyabilecekleri ve ülkelerine dönmek isteyebilecekleri durumudur. Demirbaş ve Bekaroğlu (2013) çalışmasında geçmişe özlem duymanın göç sonrası stres etmenlerinden biri olduğunu dile getirmiştir. SETA (2017) tarafından yapılan araştırmada da ülkesine dönmek isteyen çocukların okula uyum sağlamakta sorunlar yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sürecinde yapılan görüşmeler sırasında Suriyeli öğrencilerin böyle bir duygu içinde olabileceği ihtimali, Türk öğrenciler tarafından da dile getirilmiştir. Bunun okula uyumu olumsuz olarak etkileyebileceği ifade edilebilir.

Son olarak Türk öğrencilerden birinin Suriyeli öğrencilere karşı yaşadığı sorunu çözmede okul psikolojik danışmanından yardım aldığını dile getirmesi, okul psikolojik danışmanın varlığının Suriyeli öğrencilerin okula uyumu olumlu etkileyen bir etmen olduğunu ortaya koymaktadır. Benzer şekilde Yavuz ve Mızrak (2016) çalışmasında her iki gruptaki öğrencilere yönelik psikolojik yardım yapılması gerektiğini ve her iki grubun rehabilitasyon sürecine alınması gerektiğini dile getirmiştir. Ereş (2016) çalışmasında göçmen öğrenciler ile birlikte Türk öğrencilerin de uyum sorunu olabileceğini ortaya koymuştur. Kağnıcı (2017) Suriyeli mülteci çocukların okula uyum sürecinde okul psikolojik danışmanlarının rol ve sorumluluklarını araştırdığı çalışmasında, Türk öğrencilere yönelik insan ilişkileri, kültürel farkındalık ve çok kültürel etkileşim konularında çalışmaların yapılması gerektiğini dile getirmiştir. Bu durumdan hareketle okul psikolojik danışmanlarının görev ve sorumluluklarından birisinin Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarını sağlamanın yanı sıra, Türk öğrencilerin de bu duruma uyum sağlamalarına yardımcı olmak olduğu ifade edilebilir. Türk öğrencilere yönelik verilen psikolojik desteğin Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu olumlu etkileyeceği ifade edilebilir.

**Geçici koruma altında bulunan öğrencilerin okula uyum durumlarıyla ilgili Suriyeli öğrencilerin görüşlerine yönelik tartışma.** Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarını etkileyen faktörleri ortaya koymak amacıyla yapılan bu çalışmada, uyumu etkileyen tüm faktörlerin birbiriyle ilişkili olduğu görülmüştür. Bu faktörler içinde ise en ön plana çıkan sorunun dil sorunu olduğu söylenebilir. İlgili literatürde de okula uyum veya erişimde en önemli sorunlardan birinin dil sorunu olduğu ortaya konulmuştur (Bircan ve Sunata, 2015; Bugay vd., 2016; Coşkun ve Emin, 2016; Culbertson ve Constant, 2015; ÇOÇA, 2015; Dorman, 2014; Dryden-Peterson, 2015b; Emin, 2016; Erdem, 2017; Ereş, 2016; Göktaş, 2016; HRW, 2015; Keskinılıç-Kara ve Şentürk-Tüysüzer, 2017; Kirişçi, 2014; Levent ve Çayak, 2017; Mercan-Uzun ve Bütün, 2016; Sarıtaş vd., 2016; Şeker ve Sirkeci, 2015). Sorunların çoğunun dil sorunuyla ilişkili olduğu katılımcılar tarafından da dile getirilmiş olup bu nedenden dolayı dil sorunu çözüldüğünde birçok sorunun çözümünün daha kolay olacağı ifade edilebilir. Çünkü dil sorunu çocukların sadece okul hayatını değil günlük yaşantısını da etkilemektedir (Keskinılıç-Kara ve Şentürk-Tüysüzer, 2017). Suriyeli öğrenciler dil sorunu nedeniyle derslere

katılamayıp arkadaşlarıyla etkileşime geçemediğinden bir süre sonra okula devam etmeyebilmektedirler (Taştan ve Çelik, 2017). Mercan-Uzun ve Bütün (2016) bu konuda okul öncesi öğrencileriyle yaptığı çalışmada, Suriyeli öğrencilerin akranlarıyla ve öğretmenleriyle iletişime geçemedikleri ve sınıflarda yalnız kaldıkları sonucuna ulaşmıştır. Dorman, (2014) dil engelinin sadece okula uyuma değil, devlet okuluna erişime de engel olduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte Hatay'da kültürel benzerlik nedeniyle Suriyeli öğrencilerin Arapça konuşarak gündelik yaşamına devam ettiği ve bu nedenle Suriyelilerin Türkçe öğrenmeye ihtiyaç duymadıkları hem bu araştırmada hem de SETA (2017) tarafından yapılan araştırmada ortaya konmuştur. Bu nedenle Arap nüfusunun yoğun olduğu illerde Suriyelilerin Türkçe öğrenmeye ihtiyaç duymadıkları ve bu bölgelerde Suriyelilere Türkçe öğretmek için farklı politikaların uygulanması gerektiği söylenebilir. Bununla birlikte Türkmen öğrencilerin Türkçe bilgisi nedeniyle okula daha iyi uyum sağladıkları da bu araştırma sonucunda ortaya konulmuştur.

Araştırmanın bir diğer bulgusu ise akran kabulünün Suriyeli öğrencilerin okula uyumunun olumlu yönde etkilediğidir. Genel olarak akran tutumunun okula uyumu etkileyen önemli bir faktör olduğu benzer araştırmalar tarafından dile getirilmiştir (Demirtaş-Zorbaz, 2016; Gülay, 2011; Ladd ve Price, 1987). Benzer durum mülteci çocuklar içinde geçerlidir. Arkadaşları tarafından, kabullenici ve yardımsever bir tutumla karşılaşan Suriyeli çocuklar okula daha kolay uyum sağlarken saldırganca ve dışlayıcı bir tutum ile karşılaşan Suriyeli çocukların okula uyum sağlamakta güçlükler yaşadığı görülmektedir. Bu araştırmada, Suriyeli öğrencilerin arkadaşlarının tutumlarından memnun olduklarını ve arkadaşları tarafından kabullenildiklerini hissettiklerini dile getirmelerine karşın, sınıflarda Türk öğrenciler tarafından Suriyeli öğrencilere yönelik dışlama, ayrışma, saldırganlık, hoşgörüsüz ve ön yargılı tutumun bulunduğu ortaya konulmuştur. Bu durum alandaki bulgularla benzerlik göstermektedir (Coşkun ve Emin, 2016; Ereş, 2016; Kirmayer vd., 2011; Li ve Grineva, 2016; Mercan-Uzun ve Bütün, 2016; Şeker ve Sirkeci, 2015). Ereş (2016) çalışmasında Türk ve Suriyeli öğrencilerin birbirlerine uyum sağlayamadıklarını dile getirmiştir. Kirmayer ve arkadaşları (2011) araştırmasında mülteciler çocukların göç sonrası süreçte ön yargı, sosyal izalasyon, ayrımcılık ve dışlanmaya maruz kalabildiğini ifade etmiştir. Coşkun ve Emin (2016) çalışmasında Suriyeli öğrencilerin devlet okullarında dışlandığı,

ötekileştirildiği, akran zorbalığına maruz kaldığını dile getirmiştir. Li ve Grineva (2016) Kanada da yaptığı araştırmasında göçmenlerin yerli halkla arkadaşlık ilişkisi kurmakta zorlandığını ortaya koymuştur. Bununla birlikte katılımcıların ifadelerinden hareketle bu araştırmanın bir diğer bulgusu, Suriyeli öğrenci sayısının makul seviyede olması durumunda akranları tarafından kabul edilme ihtimalinin daha yüksek olduğu, buna karşın öğrenci sayısının artmasıyla Suriyelilere karşı olumsuz tutumun daha da arttığıdır.

Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu etkileyen bir diğer faktör ise öğretmendir. Öğretmenin bu konudaki bilgi seviyesinin, çabasının ve tutumunun Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu etkilediği gözlemlenmiştir. Bu durumun literatürle de uyumlu olduğu görülmektedir (ÇOÇA, 2015; Duman, 2016; Emin, 2016; Er ve Bayındır, 2015; Jalbout, 2015; Li ve Grineva, 2016; Mercan-Uzun ve Bütün, 2016). Araştırmada Suriyeli öğrenciler, öğretmenlerinin kabullenici ve özverili tutumu ile karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Nitekim ÇOÇA (2015) tarafından yapılan araştırmada da Suriyeli çocukların öğretmenlerinden memnun olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca görüşmeler sırasında Suriyeli öğrenciler, öğretmenlerinin derslerinde kendilerine yardımcı olmalarının önemine vurgu yapmışlardır. Fakat bu süreçte bir öğrencinin öğretmeni tarafından gördüğü psikolojik ve fiziksel şiddetin kendi üzerindeki travmasından üzülererek bahsettiği ve bu öğrencinin okula uyum sağlamakta zorlandığı görülmüştür. Bu nedenle Şeker ve Aslan'ın (2013) çalışmasında değindiği gibi öğretmenlerin özellikle söylemlerinde dikkatli olması gerekmektedir. Çünkü bazen okul personeli tarafından bilinçli veya bilinçli olmadan söylenen sözler öğrenciyi rencide edebilmektedir. Bu nedenle kültüre duyarlılık konularında tüm okul personelinin eğitim almasının önemli olduğu ifade edilebilir (Tanrıkulu, 2017).

Bir diğer önemli durum ise Suriye ve Türkiye arasındaki kültürel farklılıktır. Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarının bu farklılık nedeniyle olumsuz etkilendiği görülmektedir. Bu bulgu, literatürdeki benzer çalışmaların bulgularıyla tutarlıdır (Ereş 2016; Göktaş, 2016; Kirişçi, 2014; Kirmayer vd., 2011; Li ve Grineva, 2016; Mercan-Uzun ve Bütün, 2016; SETA, 2017; Taştan ve Çelik, 2017; Yiğit, 2015). Li ve Grineva (2016) yaptığı çalışmada kültürel farklılıkların mülteci öğrencilerin baş etmesi gereken bir zorluk olduğunu ifade etmiştir. Göktaş (2016) yaptığı çalışmada katılımcıların kültürlerarası iletişimde yaşadıkları sorunlardan bazılarının

diğerlerine karşı ön yargılı olma, hoşgörü eksikliği, diğer kültüre saygı eksikliği ve diğer kültürü karşı yasaklamaların devam etmesi isteği olduğu sonucunu ulaşmıştır. Kirmayer ve arkadaşları (2011) ise dil ve kültürel farklılığını bireyin ruh sağlığını etkileyen etmenlerden biri olduğunu dile getirmiştir. Kültürel farklılığın en basit örneği ise Suriye’de kız ve erkek çocuklarının ayrı okullarda eğitim görmesidir. Nitekim görüşmeler sırasında bazı Suriyeli öğrencilerin karşı cinsle aynı okulda eğitim görmeye tam olarak alışamadığı ve bu yüzden sorun yaşadığı görülmüştür. Bu durumun eğitime uyum sürecini yavaşlattığı ve Suriyeli öğrenciler üzerinde stres oluşturduğu çeşitli araştırmalar tarafından da ifade edilmiştir (Kirişçi, 2014; SETA, 2017; Taştan ve Çelik, 2017). Ayrıca bazı Suriyeli öğrencilerin ülkelerine özlem duyduğu araştırmanın bir diğer bulgusudur. Esentürk-Ercan (1998) çalışmasında vatan ve aile özleminin yabancı öğrencilerin uyum sağlamalarını güçleştirdiğini dile getirmiştir. SETA (2017) tarafından yapılan araştırmada da ülkesine dönmek isteyen çocukların okula uyum sağlamakta sorunlar yaşadığı görülmüştür. Ayrıca görüşmeler sırasında ülkesine özlem duyduğunu belirten bu katılımcıların Hatay’da eğitim gördükleri ve Türkiye’deki okuluna tam olarak uyum sağlayamadıkları gözlemlenmiştir. Bu duruma Hatay ve Suriye arasındaki benzerliğin etki etmiş olabileceği düşünülebilir. Suriyeli öğrencilerin bu benzerlikten dolayı sürekli Suriye’deki yaşadıkları yeri hatırladıkları ve oradaki hayatına özlem duydukları ifade edilebilir.

Bununla birlikte araştırmanın bir diğer bulgusu Suriyeli öğrencilerin akademik hazırbulunuşluk düzeylerinin sınıf seviyesine oranla daha düşük seviyede olduğudur. Bu durumun literatürde yer alan araştırmalar tarafından da desteklendiği görülmektedir (Erdem, 2017; Ereş, 2016; Şeker ve Sirkeci, 2015; Taştan ve Çelik, 2017). Erdem (2017) yaptığı çalışmada Suriyeli öğrencilerin ön öğrenmelerin eksikliğini dile getirirken Şeker ve Sirkeci (2015) çalışmasında mülteci çocukların akademik anlamda başarısızlığına dikkati çekmiştir. Ereş (2016) çalışmasında dil engelinin akademik başarıyı olumsuz etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Polat-Uluocak (2009) tarafından yapılan araştırmada göç yaşamış çocuklarda en fazla görülen ruhsal uyum problemlerinden birinin okul başarısızlığı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumdan hareketle akademik başarısızlığın okula uyumu olumsuz etkileyen bir etken olduğu dile getirilebilir.

Araştırmada ortaya çıkan bir diğer bulgu, Suriyeli öğrencilerin eğitime ara vermelerinin (Bang, 2017; Briggs, 2011; HRW, 2015; Jalbout, 2015; Li ve Grineva, 2016) ve gelişimine uygun olmayan sınıflarda eğitim görmelerinin (Culbertson ve Constant, 2014; Ereş, 2016; Işıkoğlu-Eroğlu ve Şimşek, 2014; Li ve Grineva, 2016; Sarıtaş vd., 2016) okula uyumu olumsuz etkilediğidir. Bu durumların birbiriyle ve dil sorunuyla ilişkili olduğu söylenebilir. Eğitime ara veren çocukların sınıftaki diğer öğrencilerle yaş farkları olduğundan dolayı okula katılmaya isteksiz olabilirler (Aras ve Yasun, 2016). Ayrıca eğitime ara veren Suriyeli çocukların tekrar eğitime başladıklarında yaşına göre daha küçük çocukların gittiği sınıflara yerleştirildikleri görülmektedir. Bu durum HRW'nin (2015) çalışmasında da önemli bir sorun olarak yer almaktadır ve bu araştırmada çocukların ortalama iki yıl eğitime ara vermek durumunda kaldıkları dile getirilmiştir. Bang (2017) ise çalışmasında eğitim boşluklarının okula uyumu olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. Işıkoğlu-Erdoğan ve Şimşek (2014) araştırmasında farklı yaş gruplarında bireylerin aynı sınıfta bulunmasının okula uyumu olumsuz etkilediğini ortaya koymuştur. Li ve Grineva (2016) Kanada'da göçmenler üzerine yaptığı çalışmada, yaşına uygun olmayan sınıfa yerleştirilmenin duygusal anlamda sıkıntılardan ve bunun sonucunda ortaya çıkan akademik başarısızlıktan bahsetmiştir.

Öğrencilerin hem dil sorunun gidermek için hem akademik boşlukları telafi etmek için ek bir desteğe ihtiyaç duyduğu ve bu desteğin okula uyumu olumlu etkileyebileceği bu araştırmanın bir diğer bulgusudur. Nitekim tüm bu durumlar Suriyeli öğrenciler tarafından da ifade edilmeye çalışılmıştır. Bir öğrenci ise Millî Eğitim Bakanlığı'nın denetiminde olmayan ve Suriyeliler tarafından verilen okul dışı kursu dile getirmiştir. Benzer bir bulgu SETA (2017) tarafından yapılan araştırmada da vurgulanmıştır. Bu kursların Millî Eğitim Bakanlığı tarafından kontrol altına alınmasının büyük önem arz ettiği söylenebilir. Son olarak eğitim sistemleri arasında da hem müfredat bazında hem de okul kültürü bazında farklılıklar olduğu görülmektedir. Kirişçi'de (2014) yaptığı çalışmada Türkiye ve Suriye'nin kültür, tarih ve sosyal yapısından kaynaklı müfredat ve eğitim sistemlerinde belirgin farkların olduğunu ifade etmiştir. Örneğin, SETA (2017) tarafından yapılan araştırmada Suriye'deki okullarda dayanın bir disiplin aracı olarak kullanıldığı görülmektedir. Bu durumun okula uyumu olumsuz etkilediği araştırma sürecinde ortaya konulmuştur.

**Geçici koruma altında bulunan öğrencilerin okula uyum durumlarıyla ilgili yönetici ve öğretmen görüşlerine yönelik tartışma.** Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarını etkileyen faktörleri ortaya koymak amacıyla yapılan bu çalışmada, öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşlerine göre ön plana çıkan durumlardan birinin dil olduğu görülmektedir. Katılımcıların hepsi, Suriyeli öğrencilerin dil problemi nedeniyle okula uyumda sorunlar yaşadığını ifade etmiştir. İlgili literatürde de mülteci öğrencilerin okula uyumunda veya erişiminde en önemli sorunlardan birinin dil sorunu olduğu ortaya konulmuştur (Bircan ve Sunata, 2015; Bugay vd., 2016; Coşkun ve Emin, 2016; Culbertson ve Constant, 2015; Dorman, 2014; Dryden-Peterson, 2015b; Emin, 2016; Erdem, 2017; Ereş, 2016; Eroğlu ve Gülcan, 2016; Gökteş, 2016; HRW, 2015; Keskinkılıç-Kara ve Şentürk-Tüysüzer, 2017; Kirişçi, 2014; Levent ve Çayak, 2017; Mercan-Uzun ve Bütün, 2016; Sarıtaş vd., 2016; Şeker ve Sirkeci, 2015; Şensin, 2016; Taştan ve Çelik, 2017; Yiğit, 2015; Yohani, 2010). Bir diğer bulgu ise öğretmen ve yöneticilerin dil engeli nedeniyle Suriyeli öğrencilerle iletişim kuramamalarının okula uyumunu etkilediğidir. Benzer şekilde Ereş (2016) çalışmasında Suriyeli öğrencilerin iletişim becerileriyle ilgili bir problemin olduğunu, bunun da Suriyeli öğrencilerin akademik başarısını olumsuz etkilediğini dile getirmiştir. Keskinkılıç-Kara ve Şentürk-Tüysüzer (2017) ise çalışmalarında iletişim engelinin tek ve temel nedeninin dil bilmemek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Dil engeliyle ilgili olarak araştırmanın diğer önemli bulgusu Türkmen öğrencilerin Türkçe bilgisi nedeniyle okula daha iyi uyum sağladıklarıdır. Öğretmen ve yöneticiler, Türkçe bilgisinin okula uyumu olumlu etkilediğini ve Türkçe bilgisi nedeniyle Türkmen öğrencilerle daha kolay anlaşabildiklerini dile getirmişlerdir. Eroğlu ve Gülcan (2016) ise göçle gelen öğrencilere etnik köken nedeniyle ayrımcılık yapılabildiğini ifade etmiştir. Seol ve arkadaşları da (2015) Amerika'da yaşayan Koreliler üzerine yaptıkları çalışmada ırk ayrımcılığının okula uyumu ve okula katılımı olumsuz etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Bu durum Türkiye'de yaşanan durumdan farklılık göstermesine rağmen etnik farklılığın okula uyumu etkileyen bir etmen olduğu ifade edilebilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu ise akran kabulünün Suriyeli öğrencilerin okula uyumunun olumlu yönde etkilediğidir. Genel olarak akran tutumunun okula uyumu etkileyen önemli bir faktör olduğu araştırmalar tarafından ortaya

konulmuştur (Buhs ve Ladd, 2001; Demirtaş-Zorbaz, 2016; Gülay, 2011; Kirmayer vd., 2011; Ladd ve Price, 1987; Li ve Grineva, 2016). Benzer durum mülteci çocuklar için de geçerlidir. Bu araştırmada genel olarak Suriyeli öğrencilerin akranları tarafından kabullenici bir tutumla karşılaşmalarına rağmen bazı Türk öğrenciler tarafından dışlandıkları ve ayrıştırıcı bir tutuma maruz kaldıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durum literatürde yer alan bulgularla benzerlik göstermektedir (Balkar vd., 2016; Coşkun ve Emin, 2016; ÇOÇA, 2015; Dryden-Peterson, 2015b; Eroğlu ve Gülcan, 2016; HRW, 2015; Keskinçiliç-Kara ve Şentürk-Tüysüzer, 2017; Mercan-Uzun ve Bütün, 2016; Şeker ve Sirkeci, 2015). Ayrıca devlet okullarında okuyan Suriyeli öğrencinin kendisini geçici eğitim merkezlerinde okuyan Suriyelilerden ayırttığı görülmektedir. Bunun nedeni toplumun genelinde var olan Suriyeli olmanın kötü olduğu algısı ve çocuğun bu durumdan kurtulma isteği olabilir. Bununla birlikte gelişimsel anlamda farklılığın ve sınıftaki Suriyeli öğrenci sayısındaki fazlalığın, ayrışma ve dışlanma durumunu daha da kötüleştirebildiği katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Işıkoğlu-Erdoğan ve Şimşek (2014) birinci sınıfa başlayan çocukların okula uyumlarını inceledikleri çalışmada, farklı yaşlardaki çocukların aynı sınıfta olmasının okula uyumu olumsuz etkilediğini dile getirmiştir. Son olarak ayrışmanın Suriyeli öğrenci sayısının artmasıyla daha da arttığı araştırma sürecinde ortaya konulmuştur. Bununla birlikte Hatay ilinde bölge halkının ve öğrencilerin Arapça bilmesinin akran kabulünü olumlu yönde etkilediği gözlemlenmiştir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu Suriyeli öğrencilerde saldırganlık, sosyal kurallara uymama, küfür etme gibi davranış sorunlarının olduğu ve bu durumun okula uyumu olumsuz etkilediğidir. İlgili literatürde de bu durum benzerlik göstermektedir (Culbertson ve Constant, 2015; Eroğlu ve Gülcan, 2016; Keskinçiliç-Kara ve Şentürk-Tüysüzer, 2017; Polat-Uluocak, 2009; Sarıtaş vd., 2016; SETA, 2017; Yiğit, 2015). Saldırganlığın hem Türk öğrencilere karşı hem de Suriyeli öğrenciler arasında mevcut olduğu ve bu durumun okula uyumu güçleştirdiği katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Sarıtaş ve arkadaşları (2016) tarafından ilkokulda yabancı uyruklu öğrencilerde karşılaşılan sorunlar üzerine yapılan çalışmada, yabancı öğrencilerde savaşa tanık olmanın etkisiyle saldırganlık ve kural tanımama gibi davranışsal sorunların görülebildiği sonucuna ulaşılmıştır. Culbertson ve Constant (2015) çalışmasında, hem Suriyeliler arasında



hem de ev sahibi ülke ile Suriyeliler arasında zorbalığın olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca günlük rutin etkinliklerinde ve davranışlarında saldırganlığın çok olağan olduğu ve bu davranışı içselleştirdikleri katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Benzer şekilde Eroğlu ve Gülcan (2016) çalışmasında, göçle gelen öğrencilerin yaşamının her alanında şiddetin görüldüğünü dile getirmiştir. Bununla birlikte Suriyeli öğrencilerin saldırganlık dışında da küfür etme, eşyaları izinsiz alma gibi bazı davranışsal sorunlar gösterdikleri katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Polat-Uluocak (2009) tarafından iç göç yaşamış çocuklar üzerine yapılan araştırmada, göç yaşamış çocuklarda davranış bozukluğunun daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte son olarak Suriyeli öğrencilerin okulda yaşamının gerektirdiği okul kurallarına ve sosyal anlamda kabul görmüş kurallara uyum sağlamakta güçlükler yaşadığı katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Yiğit (2015) tarafından yapılan araştırmada da mülteci öğrencilerin kavga etme, okul kurallarına uymama, öğretmenini dinlememe, olumsuz davranış gösterme gibi uyumsuzluklar gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonucunda ortaya çıkan bir diğer bulgu yönetici ve öğretmenlerin Suriyeli öğrencilere yönelik kabullenici bir tutum içinde oldukları ve öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerin dersi öğrenmesi için ekstra çaba içinde olduklarıdır. Katılımcılar Suriyeli öğrencilere karşı başta ön yargılı olmalarına rağmen şu anda olabildiğince hoşgörülü ve kabullenici bir tutum içinde olduklarını dile getirmişlerdir. Ayrıca bu çocukların dersi daha iyi anlaması için ekstra çaba içinde olduklarını ifade etmişlerdir. Şeker ve Sirkeci (2015) çalışmasında, öğretmen desteğinin bu çocukların zorlu yaşam koşullarıyla başa çıkmasında ve okulda karşılaştığı güçlüklerin üzerinden gelmesinde çok önemli olduğunu dile getirmiştir. SETA (2017) çalışmasında, Suriyeli öğrencilerin öğretmenlerini sevdiğini ve bu öğretmenlerin ders dışı aktivitelerle ve telafi dersleriyle öğrencileri desteklediklerini ifade etmiştir. Demirtaş-Zorbaz (2016) öğretmenle kurulan olumlu ilişkinin okula uyumu kolaylaştırdığını belirtmiştir. Bu durumdan hareketle yönetici ve öğretmen çabasının ve kabulünün okula uyumu olumlu etkilediği söylenebilir.

Bununla birlikte öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerin eğitimi için yeterlilik düzeyinin düşük olduğu görülmüştür. Katılımcılar, farklı bir dil bilen öğrencilere Türkçe öğretimi konusunda yeterli donanıma sahip olmadıklarını, dil bilmeyen birine ders anlatma yöntemlerini bilmediklerini ve bu tür öğrencilerle baş etmek için

psikolojik olarak hazır olmadıklarını dile getirmişlerdir. Literatürde yer alan çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Aras ve Yasun, 2016; Er ve Bayındır, 2015; Erdem, 2017; Ereş, 2016; HRW, 2015; Kanbur, 2017; Mercan-Uzun ve Bütün, 2016; Roxas, 2010; Sağlam ve Kanbur, 2017; Sakız, 2016; SETA, 2017). Ereş (2016) çalışmasında, öğretmenlerin göçmen pedagojisi hakkında, göçmelere nasıl davranılması gerektiği hakkında, göçmenlerin hazırbulunuşluk düzeyleri hakkında bilgi eksikliği olduğunu ve öğretmenlerin bu konuda eğitime ihtiyaç duyduklarını dile getirmiştir. Roxas (2010) çalışmasında, öğretmenlerin mülteci öğrencilerin dil gereksinimlerini sağlama ve duygusal travma durumları ile baş etmelerine yardımcı olma gibi özel ihtiyaçlar konusunda yeterince eğitim almadıklarını belirtmiştir.

Araştırma sonucunda ortaya çıkan bir diğer bulgu Suriyeli öğrencilerin kültürel anlamda farklı özelliklere sahip olmalarının okula uyumu olumsuz etkilediğidir. Alanda da benzer bulgulara ulaşılmıştır (Ereş, 2016; Göktaş, 2016; Levent ve Çayak, 2017; Li ve Grineva, 2016; Şeker ve Sirkeci, 2015; Taştan ve Çelik, 2017; Yohani, 2010). Katılımcılar, Suriyeli öğrencilerin yazıya sağdan başlama, dayanın bir disiplin aracı olarak kullanma gibi okul kültürlerinde farklılıkların olduğunu ve bu nedenle okula uyum sağlamakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Nitekim SETA (2017) çalışmasında, Suriyeli öğrencilerin disiplin aracı olarak dayaya alıştıklarını ve sözlü uyarıları çok fazla dikkate almadıkları sonucuna ulaşmıştır. Li ve Grineva (2016) Kanada'daki mülteci öğrencilerle yaptıkları çalışmada, göçmenlerin daha önceki okullarında bedeni cezaya maruz kaldıklarını ve bu nedenle yeni okullarında özgürlük derecesinde davranış problemleri sergilediklerini dile getirmişlerdir. Bu durum öğrencilerin okul kurallarını dikkate almamasına ve öğretmenin sınıf yönetiminde zorlanmasına zemin hazırlayabileceği söylenebilir. Bununla birlikte kültürel farklılıktan kaynaklanan sorunların Hatay ilinde olmadığı görülmektedir. Bunun da coğrafi ve kültürel yakınlıktan kaynaklanabileceği ifade edilebilir. Benzer şekilde SETA (2017) çalışmasında, kültürel faktörler ve Arapçanın etkisiyle coğrafi olarak yakın konumda bulunan bölgelerde sosyal uyumun nispeten daha iyi olduğunu ifade etmiştir.

Kültürel farklılıktan kaynaklanan bir diğer sorun kız çocuklarının karma eğitim veya erken evlilik nedeniyle okutulmamasıdır. Katılımcılar bu durum

nedeniyle kız çocuklarının okula erişimi ve uyumunun olumsuz etkilediğini dile getirmiştir. Literatürde yer alan çalışmalarda da benzer bulgulara ulaşılmıştır (Bircan ve Sunata, 2015; Coşkun ve Emin, 2016; Culbertson ve Constant, 2015; Dorman, 2014; Emin, 2016; Göktaş, 2016; Jalbout, 2015; SETA, 2017; Taştan ve Çelik, 2017; Watkins ve Zyck, 2014). Kız çocuklarının küçük yaşta evlendirilmesi bu çocukların eğitimini yarıda bırakmasına neden olmaktadır (Taştan ve Çelik, 2017). Dorman (2014) çalışmasında, Türkiye’de yaşamını sürdüren Suriyelilerde erken evliliğin, Suriye’den daha yaygın olduğunu dile getirmiştir. Bunun en önemli sebebinin ise ekonomik nedenler olduğu söylenebilir. Bu durumun da okula erişimi ve uyumu olumsuz etkilediği ifade edilebilir.

Araştırma sonucunda ortaya çıkan bir başka durum Suriyeli öğrencilerin ekonomik nedenler yüzünden okul araç gereçlerini temin etmekte zorluklar yaşadıklarıdır. Katılımcılar göç sonrası yaşanan ekonomik problemlerin çocukların okula uyumunu etkilediğini dile getirmiştir. Bu durumun Suriyeli öğrencilerin okula erişimini ve uyumunu etkilediği söylenebilir. Alanda da benzer bulgulara ulaşılmıştır (ÇOÇA, 2015; Dorman, 2014; Ereş, 2016; Eroğlu ve Gülcan, 2016; HRW, 2015; Jalbout, 2015; Mercan-Uzun ve Bütün, 2016; SETA, 2017; Tanrıkulu, 2017; Taştan ve Çelik, 2017; Yohani, 2010). Yohani (2010) işsizlik ve ekonomik nedenlerin aile üzerinde stres yaratan bir durum olduğunu vurgulamıştır. Taştan ve Çelik (2017) çalışmasında, çocukların okullaşmasının önündeki en büyük problemin ekonomik nedenler olduğunu dile getirmiştir.

Bununla birlikte ekonomik zorluklar çocuk işçiliği sorununun ortaya çıkmasına neden olmaktadır. HRW (2015) ailedeki yetişkinlerin çalışmasının karşılığında uygun bir gelir elde edememesi yüzünden çocukların çalışmak zorunda olduğunu belirtmiştir. Bu durum literatürde yer alan bezer çalışmalarda da ortaya konulmaktadır (Aras ve Yasun, 2016; Bircan ve Sunata, 2015; Coşkun ve Emin, 2016; Culbertson ve Constant, 2015; Dorman, 2014; Emin, 2016; Eroğlu ve Gülcan, 2016; HRW, 2015; Jalbout, 2015; SETA, 2017; Tanrıkulu, 2017; Taştan ve Çelik, 2017; Watkins ve Zyck, 2014). Aras ve Yasun (2016) çalışmasında, çocuk işçiliğinin eğitime erişimi engelleyen yaygın bir durum olduğunu vurgulamıştır. Özellikle erkek çocuklar babalarını kaybettiklerinden dolayı ya da babalarının çalışmayacak durumda olmasından dolayı çok küçük yaşlarda çalışmaya başlamaktadırlar (Taştan ve Çelik, 2017). Dorman (2014)

araştırmasında, 10 yaşının üzerindeki çocukların okula gitmedikleri bunun yerine çalıştıklarını dile getirmiştir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu Suriyeli öğrencilerin ve ailelerinin travmatik yaşantılar geçirmiş olmalarının okula uyumu olumsuz etkilediğidir. Özellikle göç öncesi savaş koşullarının ve göç sonrası uyum sorunlarının travma durumlarını ortaya çıkarabildiği, bunun da öğrencilerin günlük rutinlerinde ve insan ilişkilerinde açığa çıktığı katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Bu durum literatürdeki bulgularla benzerlik göstermektedir (ÇOÇA, 2015; Kağnıcı, 2017; Kirmayer vd., 2011; Measham vd., 2014; Mercan-Uzun ve Bütün, 2016; Polat-Uluocak, 2009; SETA, 2017; Şeker ve Aslan, 2014). Kirmayer ve arkadaşları (2011) tarafından yapılan çalışmada, mülteci konumda olanların psikolojik rahatsızlıklar konusunda daha büyük risk altında olduğu vurgulanmıştır. Arabacı ve arkadaşları (2014) çalışmasında, babalarını kaybeden veya babaları Suriye’de olan çocukların eğitim öğretim süreçlerine uyum sağlamasının güçlüğüne ve ailelerin hala savaş psikolojisi içinde olduğuna değinmiştir. Kağnıcı (2017) mülteci öğrencilerde travmanın yaygın olduğunu bu nedenle okul psikolojik danışmanının travma konusunda deneyime sahip olması gerektiğini dile getirmiştir. Bununla birlikte bu çocukların psikososyal desteğe ihtiyaç duyduğu yönetici ve öğretmenler tarafından araştırma sürecinde dile getirilmiştir. Sakız (2016) çalışmasında, göçmen çocuklara yönelik psikososyal desteğin gerekliliğini vurgulamıştır. Dorman (2014) ise Suriyelilerin psikolojik desteğe ihtiyaç duyduğunu fakat bu desteğin yeterince sağlanmadığını ifade etmiştir.

Araştırma sürecinde ortaya çıkan bir diğer bulgu Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu etkileyen bir başka durumun Suriyeli ailelerin tutumu olduğu görülmektedir. Suriyeli ailelerin eğitime ve çocuğa yönelik bakış açısının çocuğun okula uyumunu ve akademik başarısını belirleyen önemli bir etken olduğu katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Bu durum alandaki çalışmaların bulgularıyla benzerlik göstermektedir (Arabacı vd., 2014; ÇOÇA, 2015; Ereş, 2016; Eroğlu ve Gülcan, 2016; Sarıtaş vd., 2016; SETA, 2017; Şensin, 2016). Arabacı ve arkadaşları (2014) Suriyeli ailelerin eğitimin önemini kabullenmediklerini ortaya koymuştur. Ereş (2016) Suriyeli ailelerin eğitim düzeyinin düşük olduğunu ve eğitime yönelik olumsuz tutum içinde olduklarını belirtmiştir. Ayrıca katılımcılar Suriyeli ailelerin Türkçe öğrenimi konusunda ve öğrencilere yaklaşımları

konusunda eğitime ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Eroğlu ve Gülcan (2016) okuma yazma bilmeyen velilere eğitim verilmesi gerektiğini ve özellikle annelerin eğitim alması gerektiğini dile getirmiştir. Dorman (2014) tüm yaş grubundaki Suriyelilerin iş bulmalarında ve toplumla etkileşime geçmelerinde yardımcı olabileceğinden dolayı Türkçe eğitimi almaları gerektiğini belirtmiştir. Suriyeli ailelerle ilgili bir başka durum, ailelerin sürekli göç etmeleri nedeniyle Suriyeli öğrencilerin okula uyum ve erişimde sorunlar yaşamalarıdır. Ailenin sürekli ülke içinde göç halinde olması nedeniyle çocuğun okula erişiminde ve okula uyumunda büyük sorunların olduğu katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. SETA (2017) çalışmasında ailenin yüksek düzeydeki hareketliliğinin okula erişimi ve uyumu olumsuz etkilediğini ortaya koymuştur. Taştan ve Çelik (2017) çalışmasında Suriyelilerin Türkiye’de çok sık yer değiştirmesinin oluşturduğu güçlükten bahsetmiştir.

Araştırma sonucunda ortaya çıkan bir diğer bulgu Türk ailelerin ve toplumun Suriyelilere yönelik tutumunun Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu etkilediğidir. Türk velilerin tutumunun çocuklarını etkilediği bunun da akran kabulünü etkilediği katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Bu durum benzer çalışmalarda da ortaya konulmuştur (Aras ve Yasun, 2016; ÇOÇA, 2015; Mercan-Uzun ve Bütün, 2016; Orhan ve Gündoğar, 2015; Sakız, 2016; Şeker ve Sirkeci, 2015; Yohani, 2010). Ayrıca toplumsal anlamda Suriyelilerin ayrışmacı yaklaşımının ve Türk toplumunun Suriyelilere karşı var olan ön yargılarının okula yansıdığı, bunun da okula uyum sürecini etkilediği ifade edilebilir. Benzer şekilde ÇOÇA (2015) araştırmasında, Türk velilerin çocuklarının Suriyeli öğrencilerle yan yana oturmasını istememesi nedeniyle sınıfta Suriyeli öğrencilerin oturacak yer bulmakta güçlük çektiğini dile getirmiştir. Şeker ve Sirkeci (2015) araştırmasında yetişkinler tarafından ortaya çıkarılan ayrımcılık ve ön yargıların okuldaki çocukları etkileyebileceği ve bu durumun mülteci çocukları daha fazla rahatsız edebileceğini ifade etmiştir. Aras ve Yasun (2016) Türk toplumunda Suriyelilere karşı derin bir ayrımcı tutumun olduğunu belirtirken Sakız (2016) çalışmasında göçmen çocuklara yönelik toplumsal kabul düzeyinin düşüklüğünden bahsetmiştir. Bununla birlikte coğrafi anlamda yakınlığın toplumsal kabulde etkili olduğu ve Suriye’ye yakın bölgelerde daha kabullenici bir yaklaşım içinde olduğu görülmektedir. Ayrıca toplumsal ön yargılardan daha çok yöneticilerin bahsettiği söylenebilir. Bu durumdan hareketle

öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerle iç içe yaşamasının toplumsal anlamda var olan ön yargıların ortadan kalkmasını sağlamış olabileceği ifade edilebilir. Benzer şekilde Sağlam ve Kanbur (2017) araştırmasında, sınıfında sığınmacı çocuk bulunan öğretmenlerin empati yapma fırsatı bulduğunu, bunun da tutumlarına olumlu yansıdığını vurgulamıştır.

Bununla birlikte Suriyeli öğrencilerin bulundukları çevrenin okula uyumlarında etkili olduğu katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Katılımcılar Suriyeli öğrencilerin ekonomik nedenlerden dolayı genelde olumsuz çevre şartlarının hâkim olduğu bölgelere yerleştiklerini, bunun da okula uyumu olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. Benzer şekilde Eroğlu ve Gülcan (2016) çalışmasında çevrenin çocuğun davranışları üzerinde etkili olduğunu ve sokaktaki tehlikelerin tespit edilerek çocukların onlardan uzak tutulması gerektiğini dile getirmiştir.

Araştırmada ortaya çıkan bir diğer bulgu ise Suriyeli öğrencilerin eğitime yönelik uygun bir sistemin yokluğudur. Katılımcılar var olan eğitim sisteminin Türk öğrencilere göre dizayn edildiği ve bu sistemin Suriyeli öğrencilerin eğitime uygun olmadığını ifade etmişlerdir. Yiğit (2015) tarafından yapılan araştırmada da sığınmacı çocukların eğitime yönelik politika ve eğitim programının eksikliğinden bahsedilmiştir. Benzer şekilde Yohani (2010) tarafından Kanada’da savaş sonrası mülteci çocukların uyumunda umudun etkisi üzerine yapılan araştırmada, ikinci dil olarak İngilizce eğitimi sunan mevcut okul sistemlerinin sınıf düzeyinde eğitim göremeyecek gelişim düzeyine sahip ve düşük düzeyde akademik başarı sergileyen mülteci çocuklara uygun tasarlanmadığı vurgulanmıştır. Ayrıca Sakız (2016) çalışmasında mevzuatsal düzenlemelerin yapılırken okullara danışılması gerektiğini belirtmiştir.

Araştırma sonucunda ortaya çıkan bir diğer bulgu Suriyeli öğrencilerin sağlık ve hijyen durumlarının okula uyumu etkilediğidir. Katılımcılar, Suriyeli öğrencilerin temizlik konusunda bilgi eksikliğinin olduğunu, bunun da okula uyumu olumsuz etkilediğini dile getirmiştir. Ayrıca Suriyelilerin ülkeye girmesiyle sağlık anlamında Türk toplumunda belirli ön yargıların oluştuğu görülmektedir. Mercan-Uzun ve Bütün (2016) tarafından yapılan çalışmada, sığınmacı ailelerin beslenme, barınma ve temizlik konusunda sorunlar yaşadığı, bunun da çocuğun dışlanmasına neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Li ve Grineva (2016) Kanada’da bulunan mülteci öğrencilere yönelik yaptıkları çalışmalarında, yeni

gelenlerin kişisel hijyen konusundaki yaklaşımlarının yerli halktan farklı olabileceğini dile getirmiştir. Sonuç olarak temizlik konusundaki farklılıkların ve sağlık konusundaki ön yargıların Suriyelilerin okula kabulünü ve uyumunu olumsuz etkileyebileceği ifade edilebilir.

Araştırma sonucunda ortaya çıkan bir diğer bulgu ise Suriyeli öğrencilerin akademik hazırbulunuşluklarının okula uyumu etkilediğidir. Suriyeli öğrencilerin Türk öğrencilere göre akademik anlamda bilgi eksikliğinin olduğu katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Benzer çalışmalarda da bu sonuca ulaşılmıştır (Keskinlik-Kara ve Şentürk-Tüysüzer, 2017; Li ve Grineva, 2016; Polat-Uluocak, 2009; Sarıtaş vd., 2016; Şeker ve Sirkeci, 2015; Taştan ve Çelik, 2017; Yiğit, 2015). Şeker ve Sirkeci (2015) çalışmalarında, Suriyeli öğrencilerin akademik başarısının düşük olduğunu ve bunun okul başarısını etkilediğini ifade etmiştir. Ereş (2016) mülteci öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerinin düşük olmasının okul başarısını ve akranları ile uyumunu olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Ayrıca katılımcılar sınıftaki Suriyeli öğrenci sayısının belirli bir seviyede tutulmasının eğitime olumlu yansıdığını vurgulamıştır. SETA (2017) yaptığı çalışmada, sınıflara eşit şekilde Suriyeli öğrencinin dağıtılmasının ders başarısını olumlu etkilediğini dile getirmiştir. Son olarak sınıf içindeki Suriyeli öğrenci sayısının artmasının gruplaşmalara neden olabileceği bunun da Türk ve Suriyeli ayırımına neden olabileceği katılımcılar tarafından belirtilmiştir.

Araştırma sonucunda ortaya çıkan bir diğer bulgu, Suriyeli öğrencilerin derse yönelik ilgisinin okula uyumu etkilediğidir. Katılımcılar, birkaç öğrenci haricinde genelde Suriyeli öğrencilerin derse karşı ilgisizlik olduklarını, bunun da okula uyumu olumsuz etkilediğini dile getirilmişlerdir. Sarıtaş ve arkadaşları (2016) çalışmada Suriyeli öğrencilerin ödev yapmama, sorumluluktan kaçınma, derse ilgisizlik, devamsızlık gibi sorunları olduğunu belirtmiştir. Taştan ve Çelik (2017) çalışmada Suriyeli öğrencilerin ödev yapma ve derslere katılma konusundaki isteksizliğine değinmiştir.

Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu, Suriyeli öğrencilere yönelik destek eğitimin verilmesinin ve sınıf içinde düzenlemelerin yapılmasının, Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu olumlu etkilediğidir. Bu durum katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Taştan ve Çelik (2017) tarafından yapılan çalışmada da sınıfta gruplaşmanın önlenmesi amacıyla dağınık oturma düzeninin öneme değinilmiştir.

Keskinkılıç-Kara ve Şentürk-Tüysüzer (2017) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerin yaşadığı sorunlara yönelik çözüm önerilerinden birinin telafi eğitimi olduğu görülmektedir. Sarıtaş ve arkadaşları (2016) yabancı öğrencilere yönelik Türkçe dili eğitim kurslarının verilebileceğini vurgulamıştır. Li ve Grineva (2016) çalışmasında mülteci öğrencilere verilen öğrenme kurslarının eğitim boşluklarının telafisi için önemli olduğunu ifade etmiştir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu sosyal etkinliklerin Suriyeli öğrencilerin Türk öğrencilerle kaynaşmasında ve okula uyumunda etkili olduğudur. Katılımcılar sosyal etkinliklerin bütünleştirici gücünü gördüklerini ifade etmişlerdir. Nitekim bu durum alandaki bulgularla benzerlik göstermektedir (Aras ve Yasun, 2016; Keskinkılıç-Kara ve Şentürk-Tüysüzer, 2017; Li ve Grineva, 2016; SETA, 2017; Sezgin ve Yolcu, 2016; Ustabas, 2017). Aras ve Yasun (2016) çalışmasında sosyokültürel etkinliklerin mülteci eğitiminde vazgeçilmez bir unsur olduğunu ve bunun entegrasyon sürecine katkıda bulunduğunu dile getirmiştir.

**Geçici koruma altında bulunan öğrencilerin okula uyum durumlarıyla ilgili rehber öğretmenlerin görüşlerine yönelik tartışma.** Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarını etkileyen faktörleri ortaya koymak amacıyla yapılan bu çalışmada, ön plana çıkan durumlardan birinin dil olduğu görülmektedir. Katılımcıların tamamı, Suriyeli öğrencilerin dil sorunu nedeniyle okula uyumda sorunlar yaşadıklarını dile getirmiştir. İlgili literatürde de benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Bircan ve Sunata, 2015; Bugay vd., 2016; Coşkun ve Emin, 2016; Culbertson ve Constant, 2015; Dorman, 2014; Dryden-Peterson, 2015b; Emin, 2016; Erdem, 2017; Ereş, 2016; Eroğlu ve Gülcan, 2016; Göktaş, 2016; Keskinkılıç-Kara ve Şentürk-Tüysüzer, 2017; Kirişçi, 2014; Kirmayer vd., 2011; Levent ve Çayak, 2017; Mercan-Uzun ve Bütün, 2016; Sakız, 2016; Sarıtaş vd., 2016; Şeker ve Sirkeci, 2015; Tanrikulu, 2017; Taştan ve Çelik, 2017; Yiğit, 2015; Yohani, 2010). Bir diğer bulgu ise rehber öğretmenlerin dil engeli nedeniyle Suriyeli öğrencilerle iletişim kuramamalarının okula uyumu olumsuz etkilediğidir. Katılımcılar, dil engeli nedeniyle çocuklarla psikolojik danışma yapmakta zorluklar yaşadıklarını ve tercüman kullanmanın da danışma sürecini olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Suriyeli öğrencilerin Türkçe bilmemesi nedeniyle iletişim problemi yaşandığı benzer çalışmalarda da ortaya konulmuştur (Ereş, 2016; Keskinkılıç-Kara ve Şentürk-Tüysüzer, 2017; Mercan-Uzun ve Bütün, 2016). Ayrıca



araştırmanın bir diğer bulgusu Türkmen öğrencilerin Türkçe bilgisi sayesinde okula daha iyi uyum sağladıkları ve akademik başarısının daha iyi olduğudur. Bireyin etnik kimliğinin okula uyumu etkilediği benzer çalışmalarda da vurgulanmıştır (Eroğlu ve Gülcan, 2016; Seol vd., 2015; Taştan ve Çelik, 2017). Bu konuda Taştan ve Çelik de (2017) Türkmen öğrencilerin dil bilmeleri sayesinde daha iyi akademik performans gösterdiklerini belirtmiştir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu ise akran kabulünün Suriyeli öğrencilerin okula uyumunun olumlu yönde etkilediğidir. Katılımcılar, özellikle akran arabuluculuğunun Suriyeli öğrencilerin okula uyumunda işe yarayabileceğini ve çocuğun bu sayede bir gruba dâhil olabileceğini ifade etmiştir. Benzer şekilde Kağnıcı (2017) çalışmasında mülteci çocukların uyum sürecinde akran rehberliğinden yararlanılabileceğini vurgularken Kultas (2017) çalışmasında Suriyeli öğrencilerin sorunlarının giderilmesinde bazı öğretmenlerin akran danışmanlığından faydalandığını dile getirmiştir. Bununla birlikte bir katılımcı okul meclisinde başkanın Suriyeli olduğunu ifade etmiştir. Bu durum Suriyeli öğrencilere yönelik akran kabulünün oluşmaya başladığının bir göstergesi olabilir. Suriyeli öğrencilerin akranları tarafından kabullenici bir tutumla karşılaştıkları katılımcılar tarafından ifade edilmesine rağmen, bu öğrencilerin bazı Türk öğrenciler tarafından dışlandıkları, ayrıştırıcı bir tutuma maruz kaldıkları ve bu nedenlerden dolayı da yalnızlık yaşayabildikleri görülmektedir. Bu durum literatürde yer alan benzer araştırmaların sonuçlarıyla tutarlıdır (Balkar vd., 2016; Coşkun ve Emin, 2016; ÇOÇA, 2015; Dryden-Peterson, 2015b; Eroğlu ve Gülcan, 2016; HRW, 2015; Keskinkılıç-Kara ve Şentürk-Tüysüzer, 2017; Mercan-Uzun ve Bütün, 2016; Şeker ve Sirkeci, 2015). Bununla birlikte Suriyeli öğrencilerin de kendilerini diğer Suriyelilerde ayrıştırma eğiliminde oldukları görülebilmektedir. Bu durumun nedenlerinden biri Suriyelilere yönelik olumsuz algının olması ve Suriyeli çocukların da bu algıdan kurtulmak istemesi olabilir. Ayrıca gelişimsel anlamda farklılığın ve sınıftaki Suriyeli öğrenci sayısındaki fazlalığın ayrışmacı durumu daha da kötüleştirebildiği katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Gelişimsel anlamda farklılığın okula uyumu olumsuz etkilediği benzer çalışmalar tarafından ortaya konulmuştur (Culbertson ve Constant, 2015; Ereş, 2016; Işıkoğlu-Eroğlu ve Şimşek, 2014; Li ve Grineva, 2016; Sarıtaş vd., 2016; Şensin, 2016). Ayrıca sınıflara eşit dağıtılmanın akademik başarıyı ve akran ilişkilerini olumlu etkilediği SETA (2017) tarafından yapılan araştırmada da belirtilen bir durumdur.

Araştırmanın bir diğer bulgusu Suriyeli öğrencilerin saldırganlık, sosyal kurallara uymama, küfür etme gibi davranışsal sorunları olduğu ve bu durumun okula uyumu olumsuz etkilediğidir. İlgili literatürde de bu durum benzerlik göstermektedir (Culbertson ve Constant, 2015; Eroğlu ve Gülcan, 2016; Keskinkılıç-Kara ve Şentürk-Tüysüzer, 2017; Polat-Uluocak, 2009; Sarıtaş vd., 2016; SETA, 2017; Yiğit, 2015). Katılımcılar, Suriyeli öğrencilerde davranışsal sorunların Türk öğrencilere göre daha fazla olduğunu, bu davranışların Suriyeli öğrenciler tarafından içselleştirildiğini ve bu öğrencilerin günlük rutinlerinde saldırganca davranışların çok fazla yer aldığını ifade etmişlerdir. Eroğlu ve Gülcan (2016) göçle gelen öğrencilerin eğitim sorunlarını araştırdığı çalışmasında, bu öğrencilerdeki şiddetin oyun gibi etkinliklerde görülebildiğini ve bu şiddetin kaynağının öğrencilerin yaşadığı çevre ve aile olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca katılımcılar bu saldırganlığın daha çok Suriyeli öğrencilerin kendi arasında olduğunu, bunun da diğer öğrencilerle çok az etkileşim içinde olmasından kaynaklanabileceğini dile getirmişlerdir.

Araştırmada ortaya çıkan bir diğer bulgu sosyal etkinliklerin ve grup etkinliklerinin okula uyumu olumlu yönde etkileyebildiğidir. Katılımcılar, sosyal etkinliklerin ve grup etkinliklerinin sınıf ortamında kaynaşmanın oluşmasına etki edebileceğini ve özellikle drama gibi etkinliklerin bu süreçte çok faydalı olabileceğini ifade etmişlerdir. SETA (2017) çalışmasında oyun, drama ve çeşitli etkinliklerle ilkökul seviyesindeki derse ilgisizliğin ve disiplinsizliğin aşılabileceğini vurgulamıştır. Alandaki çalışmalarda da benzer bulgulara ulaşılmıştır (Aras ve Yasun, 2016; Keskinkılıç-Kara ve Şentürk-Tüysüzer, 2017; Li ve Grineva, 2016; SETA, 2017; Sezgin ve Yolcu, 2016; Ustabaş, 2017). Bu duruma yönelik olarak Suriyeli öğrencilerin müzik ve beden eğitimi gibi derslerde daha istekli olduğu bir katılımcı tarafından belirtilmiştir. Demirbaş ve Bekaroğlu'da (2013) çalışmasında müzik aktivitelerinin göçmen çocuk ve gençlerin ruh sağlığını koruyan bir etken olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durumun nedenlerinden biri, bu tür derslerin dil gerektirmemesi olabilir.

Bununla birlikte araştırmanın bir diğer bulgusu, Türk ve Suriyeli öğrencilere yönelik yapılan rehberlik etkinliklerinin okulda olumlu bir havanın oluşmasına katkı yapacağıdır. Alanda yapılan diğer çalışmalarda da benzer bulgulara ulaşılmıştır (Bircan ve Sunata, 2015; Kağnıcı, 2017; Keskinkılıç-Kara ve Şentürk-Tüysüzer,

2017; Kultas, 2017; Levent ve Çayak, 2017; Şensin, 2016; Taştan ve Çelik, 2017). Kağnıcı (2017) çalışmasında Suriyeli öğrencilerin okula uyumu için yerel öğrencilere yönelik kültüre duyarlı rehberlik etkinliklerinin önemine değinirken Taştan ve Çelik ise (2017) çalışmasında Suriyeli öğrencilerin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine çok fazla ihtiyaç duyduğunu ifade etmiştir. Katılımcılar da Türk ve Suriyeli öğrencilerin empati kurabilmesini, uygun davranış kalıplarını öğrenebilmesini, diğer grubu kabullenmesini sağlamak amacıyla sık sık rehberlik etkinliklerine başvurduklarını dile getirmişlerdir. Keskinlik-Kara ve Şentürk-Tüysüzer (2017) çalışmasında, rehberlik etkinliklerini Suriyeli öğrencilerin yaşadığı sorunlar ve velilerle yaşanan sorunlar karşısında kullanılabilecek çözüm önerilerinden biri olarak sunmuştur.

Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu etkileyen bir başka durum öğretmen tutumudur. Bu kapsamda öğretmenin tutumunun okula uyum için önemli olduğu benzer araştırmalarla da ortaya konulmuştur (ÇOÇA, 2015; Demirtaş-Zorbaz, 2016; Levent ve Çayak, 2017; Mercan-Uzun ve Bütün, 2016; Şeker ve Sirkeci, 2015). Demirtaş-Zorbaz (2016) çalışmasında öğretmenle kurulan ilişkinin okula uyumda önemli bir unsur olduğunu dile getirmiştir. Şeker ve Aslan (2015) mülteci çocukların gelişiminde öğretmenler tarafından sunulan sosyal desteğin önemini vurgulamıştır. Buna karşın katılımcılar, Suriyeli öğrencilerin öğretmenleri tarafından dışlanabildiğini veya sınıfında istenmeyebildiğini, bunun da okula uyumu olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Bu durumdan hareketle öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerin tam anlamıyla kabullenemediği ve bu konuda bir direnç olduğu belirtilebilir. Öğretmenlerin bu duruma yönelik açık veya gizli iletilerini gören diğer çocukların da Suriyeli öğrencilere yönelik reddedici yaklaştığı söylenebilir. Bu durumun Suriyeli öğrencilerin karşılaştığı göç sonrası stres faktörü olduğu ve okula uyumu olumsuz etkilediği ifade edilebilir. Mercan-Uzun ve Bütün (2016) araştırmasında, öğretmenlerin Suriyeli öğrencileri tam anlamıyla benimseyemediğini ve sınıfta istemediğini ifade ederken Levent ve Çayak (2017) çalışmasında öğretmenlerin sınıflarında Suriyeli öğrenci olmasından memnun olmadığını ve bu çocukların eğitimi konusunda isteksiz olduklarını dile getirmiştir.

Bununla birlikte öğretmenlerin Suriyeli öğrencilere nasıl yaklaşmaları gerektiği konusunda bilgi eksikliği olduğu araştırmanın bir diğer bulgusudur. Bu durum benzer araştırmalar tarafından da ortaya konulmuştur (Er ve Bayındır,

2015; Ereş, 2016; HRW, 2015; Mercan-Uzun ve Bütün, 2016; SETA, 2017; Tanrikulu, 2017). Aras ve Yasun (2016) çalışmasında mülteci eğitimi için öğretmenlerin travma konusunda ve öğrencilere psikolojik destek sağlama konusunda ek becerilere ihtiyacı olduğunu dile getirmiştir. Bu duruma yönelik psikolojik danışmanların öğretmen ve yöneticilere konsültasyon hizmetlerini sunması gerektiği söylenebilir. Katılımcılar da görüşmeler sırasında konsültasyonun önemine ve gerekliliğine değinmişlerdir. Kağnıcı (2017) çalışmasında mülteci çocukların eğitim sürecinde psikolojik danışmanların konsültasyon görevini yerine getirip okul yöneticileri, öğretmenler ve okuldaki diğer personelleri kültüre duyarlılık konusunda geliştirecek eğitimler vermesi gerektiğini ifade etmiştir. Aynı zamanda Suriyeli öğrencilerin okula uyumunda psikolojik danışman tutumunun da önemli olduğu ve psikolojik danışmanların tüm öğrencilere yönelik koşulsuz kabul içinde olması gerektiği araştırmanın bir başka bulgusudur. Bu duruma yönelik olarak katılımcılar, Türk ve Suriyeli öğrenci arasındaki dil, ırk, köken vb. farklılıkları önemsemediklerini, sadece dil engeli nedeniyle çocuklarla iletişime geçemedikleri için üzgün olduklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte katılımcılar, bu çocuklara yönelik hak savunuculuğu rolünü üstlendiklerini ve öğretmenler ile diğer öğrencilere yönelik bu çocukları korumaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Kağnıcı da (2017) çalışmasında psikolojik danışmanın mülteci çocuklarla etkin bir şekilde çalışabilmesi için travma, çok kültürlülük ve hak savunuculuğu konusunda donanımlı olması gerektiğini belirtmiştir.

Araştırma sonucunda ortaya çıkan bir diğer bulgu kültürel farklılıkların okula uyumu olumsuz etkilediğidir. Bu durum benzer araştırmalar tarafından da ortaya konulmuştur (Ereş, 2016; Göktaş, 2016; Levent ve Çayak, 2017; Li ve Grineva, 2016; Şeker ve Sirkeci, 2015; Taştan ve Çelik, 2017; Yohani, 2010). Araştırma sürecinde Suriyeli kadın velilerin erkek öğretmenlerle iletişime geçemedikleri, Suriyelilerde dayanın bir disiplin aracı olarak algılandığı gibi kültürel farklılıkların ortaya çıktığı görülmüştür. Bu nedenle Suriyeli veli ve öğrencilerin zihinlerinde farklı bir okul kültürü şemasının varlığından söz edilebilir. Benzer araştırmalarda da Suriye’de disiplin aracı olarak dayanın kullanıldığı dile getirmektedir (Göktaş, 2016; SETA, 2017). Ayrıca Dorman (2014) çalışmasında Suriyeli kadınların kocası istemediği sürece evden bile ayrılamayabildiğini ifade etmiştir. Bununla birlikte

özellikle Hatay ilinde Arapça dilinin bilinmesi, yaşam stillerinin, yemeklerinin vb. kültürel benzerliklerin sayesinde öğrencilerin okula daha iyi uyum sağlayabildikleri katılımcılar tarafından belirtilmiştir. SETA (2017) çalışmasında, kültürel benzerliğin ve Arapça bilmenin sosyal uyumu kolaylaştırdığını ve bu sayede yerel öğretmenler ile Suriyeli öğrencilerin aracısız bir şekilde iletişime geçebildiğini ifade etmiştir.

Araştırma sonucunda ortaya çıkan bir diğer bulgu ekonomik nedenlerin öğrencinin okula erişiminde etkili olduğudur. Alanda da benzer bulgulara ulaşılmıştır (Coşkun ve Emin, 2016; ÇOÇA, 2015; Dorman, 2014; Ereş, 2016; Eroğlu ve Gülcan, 2016; HRW, 2015; Jalbout, 2015; Mercan-Uzun ve Bütün, 2016; SETA, 2017; Tanrıkulu, 2017; Taştan ve Çelik, 2017; Yavuz ve Mızrak, 2016; Yohani, 2010). Suriyeli ailelerin ekonomik anlamda yetersizliğinin öğrencinin ruhsal durumunu etkilediği ve ekonomik yetersizlikler yüzünden okulda etkinliklerin yapılamadığı katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Ayrıca ailelerin çocuğu okula gönderme nedenlerinden birinin şartlı eğitim yardımı olduğu katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Bu durumdan hareketle Suriyeli aileler için çocukların okula devam etmesi karşılığında verilen aylık 40 liranın bile önemli bir gelir olduğu söylenebilir. Ekonomik nedenlerle ilişkili olabilecek ve öğrencinin okula uyumunu etkileyecek bir diğer durum ise Suriyeli öğrencilerin eğitim alabileceği fiziksel imkânların yetersiz olmasıdır. Nitekim araştırmada katılımcılardan birisi okuldaki kapasite eksikliği nedeniyle bazı Suriyeli öğrencileri okula alamadıklarını dile getirmiştir. Taştan ve Çelik (2017) yaptıkları çalışmada, Suriyelilerin en yoğun yaşadığı illerin eğitim alt yapısı konusunda en fazla güçlük çekilen yerler olduğunu ve bu yerlerde derslik imkânlarının yetersizliği nedeniyle bazı öğrencilerin okula kaydının alınamadığını belirtmişlerdir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu ise Suriyeli öğrencilerin çocuk işçisi olarak çalıştırılabildiği bunun da okula uyumu olumsuz etkilediğidir. Ekonomik nedenler ve ailedeki kayıpların çocuk işçiliği sorununun oluşmasına zemin hazırladığı katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Ailede yaşanan kayıplar nedeniyle ortaokul seviyesindeki çocuktan bile maddi bir beklentinin olduğu görülmektedir. Mülteci çocukların çalışmak zorunda olduğu benzer araştırmalar tarafından da ortaya konulmuştur (Aras ve Yasun, 2016; Bircan ve Sunata, 2015; Coşkun ve Emin, 2016; Culbertson ve Constant, 2015; Dorman, 2014; Emin, 2016; Eroğlu ve Gülcan, 2016; Harunoğulları, 2016; HRW, 2015; Jalbout, 2015; SETA, 2017;

Tanrikulu, 2017; Taştan ve Çelik, 2017; Watkins ve Zyck, 2014). Bu çocuklar, babalarını kaybetmeleri nedeniyle ya da babanın çalışamaz durumda olması nedeniyle çok küçük yaşlarda dahi çalışmak durumunda kalmaktadır.

Bununla birlikte katılımcılar, okulda oryantasyon etkinliklerinin yapılmasının Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu olumlu etkileyeceğini dile getirmiştir. Bu durum benzer araştırmalarda da dile getirilmiştir (Emin, 2016; Işıkoğlu-Erdoğan ve Şimşek, 2014; Kumtas, 2017; Sarıtaş vd., 2016). Sarıtaş ve arkadaşları (2016) tarafından yapılan çalışmada da yabancı uyruklu öğrencilerin okula uyumu için oryantasyon programının etkili olabileceği bulgusuna ulaşılmıştır. Emin (2016) ise çalışmasında Millî Eğitim Bakanlığı'nın Suriyeli öğrencilerin devlet okullarına kayıt olmasını sağlamak amacıyla devlet okullarındaki idarecilere, öğretmenlere, öğrencilere ve velilere oryantasyon programı uyguladığını, bunun da olumlu yansımaları olduğunu dile getirmiştir. Son olarak Işıkoğlu-Erdoğan ve Şimşek (2014) yaptıkları çalışmada, uyum haftası gibi çocuğun uyumunu sağlamaya yönelik yapılan etkinliklerin olumlu etkilerinin olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca tüm bu durumlara başlamadan önce problem taramasının yapılması gerektiği katılımcılar tarafından vurgulanan başka bir durumdur.

Araştırma sonucunda ortaya çıkan bir diğer bulgu Suriyeli çocukların göç öncesi, göç anı ve göç sonrasında yaşadıkları travmaların okula uyumu ve bireyi olumsuz etkileyebileceğidir. Bu durum alandaki benzer çalışmalar tarafından da ortaya konulmuştur (Arabacı vd., 2014; ÇOÇA, 2015; Demirbaş ve Bekaroğlu, 2013; Er ve Bayındır, 2015; Kağnıcı, 2017; Kirmayer vd., 2011; Measham vd., 2014; Mercan-Uzun ve Bütün, 2016; Polat-Uluocak, 2009; SETA, 2017; Şeker ve Aslan, 2014; Tanrikulu, 2017). Measham ve arkadaşları (2014) çalışmasında çocuk mültecilerin göç öncesi ve sonrası süreçte travma yaşamaları halinde, bu çocukların psikolojik problemlere yönelik risk altında olabildiğini dile getirmiştir. Önen ve arkadaşları (2014) yaptıkları çalışmada, mültecilerin şiddetli anksiyete ve depresyon belirtileri sıklığının yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Ayrıca bu travma durumlarının okul fobisi haline dönüşebildiği bunun da okula uyumu olumsuz etkilediği katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Bu nedenle bu çocuklara psikososyal destek sunulması gerektiği söylenebilir. Benzer çalışmalarda da mülteci öğrencilere psikososyal desteğin sağlanması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır (Balkar vd., 2016; Dorman, 2014; Mercan-Uzun ve Bütün, 2016; Sakız,

2016; Yavuz ve Mızrak, 2016). Ayrıca ailede yaşanan travma durumunun çocuğu etkilediği, bu nedenle aileye de psikolojik destek sunulması gerektiği katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Tanrıku'u'da (2017) savaş sonrasında travmaya maruz kalan ailelerin ve çocukların rehabilitasyon desteği alması gerektiğini dile getirmiştir. Göktaş (2016) ise bazı ailelerin savaş nedeniyle travmaya maruz kalabildiğini ifade ederken Arabacı ve arkadaşları (2014) ailelerde hala savaş travmasının varlığından ve bunların çocuklara yansıdığından bahsetmiştir.

Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu etkileyen bir başka durumun Suriyeli ailelerin tutumu olduğu görölmektedir. Suriyeli velilerin çocuğa karşı ve eğitime karşı ilgisiz olduğu, bunun da çocuğun okula uyumunu olumsuz etkilediği katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Bu durum alandaki çalışmaların bulgularıyla benzerlik göstermektedir (Arabacı vd., 2014; Ereş, 2016; Eroğlu ve Gülcan, 2016; Keskinılıç-Kara ve şentürk-Tüysüzer, 2017; Sarıtaş vd., 2016). Ayrıca katılımcılar, dil engeli nedeniyle Suriyeli velilerle iletişime geçemediklerini belirtmişlerdir. Bu duruma yönelik olarak Suriyeli ailelere Türkçe eğitimlerinin ve bilgilendirici faaliyetlerin yapılması gerektiği söylenebilir. Ayrıca alandaki benzer çalışmalarda bu bulguyu desteklemektedir (ÇOÇA, 2015; Dorman, 2014; Eroğlu ve Gülcan, 2016; Keskinılıç-Kara ve şentürk-Tüysüzer, 2017). Bununla birlikte ev ziyaretlerinin de Suriyeli öğrencinin okul dışı yaşam şartlarını görmeye yardımcı olacağı ve okula uyumunu olumlu yönde etkileyeceği katılımcılar tarafında ifade edilmiştir.

Araştırma sonucunda ortaya çıkan bir başka durum ise Türk velilerin tutumunun Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu etkilediğidir. Katılımcılar, Türk velilerin Suriyeli öğrencilere yönelik olumsuz bakış açına sahip olduğu, bunun da çocuklarını etkileyerek akran reddine zemin hazırladığı ifade etmişlerdir. Bu durum alandaki bulgularla benzerlik göstermektedir (Aras ve Yasun, 2016; Mercan-Uzun ve Bütün, 2016; Sakız, 2016; şeker ve Sirkeci, 2015; Yohani, 2010). Benzer şekilde şeker ve Sirkeci (2015) yaptıkları çalışmada yetişkinler tarafından var olan ön yargılı ve ayrımcı yaklaşımın çocuklar tarafından da yansıma bulabileceğini ortaya koymuştur. Ayrıca Suriyelilerin Türkiye'ye gelmesiyle toplumda, Türk ve Suriyeli ayrışmasının yaşanması, Suriyeli kadınların ikinci eş olarak alınması gibi değişikler olmuştur. Aras ve Yasun (2016) yaptıkları çalışmada Suriyelilere karşı derin ayrımcı bir toplumsal tutum olduğunu dile getirirken Sakız (2016)

alışmasında Türk toplumunda Suriyelilere yönelik kabul düzeyinin düşüklüğüne vurgu yapmıştır. Orhan ve Gündoğar (2015) ise çalışmasında dil, kültür ve yaşam tarzı farklılıklarından dolayı Türk ve Suriyeli arasında sosyal uyum sorunları olduğunu ve bu sorunlardan birinin de çok eşliliğın artması olduğunu dile getirmiştir. Toplumda oluşan bu tutumun Suriyeli ğrencilerin okula uyumunu olumsuz etkileyebildiğı söylenebilir.

Araştırma sonucunda ortaya çıkan bir diğerk bulgu Suriyelilerin sağlık ve hijyen durumlarının ve öz bakım becerilerinin okula uyumu etkilediğidir. Katılımcılar, Suriyeli ğrencilerin temizlik alışkanlıklarının farklı olması nedeniyle akranları tarafından dışlandıklarını ve bu nedenle okula uyum sorunları yaşadıklarını dile getirmiştir. Alandaki mülteciler üzerine yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Li ve Grineva, 2016; Mercan-Uzun ve Bütün, 2016). Mercan-Uzun ve Bütün (2016) yaptıkları çalışmada Suriyeli ğrencilerin temizlik ile ilgili ihtiyaçlarının sınıf ortamında fark edildiğı ve bu nedenden dolayı diğerk öğrencilerin bu çocukları dışlayabildiğı bulgusuna ulaşmıştır.

Araştırma sonucunda ortaya çıkan bir başka bulgu ise Suriyelilerin akademik hazırbulunuşluk düzeylerinin sınıf seviyesine göre düşük olduğudur. Bu durum benzer araştırmalarda da ortaya konulmuştur (Ereş, 2016; Keskinkılıç-Kara ve şentürk-Tüysüzer, 2017; Li ve Grineva, 2016; Polat-Uluocak, 2009; Sarıtaş vd., 2016). Katılımcılar, bu durumun nedeninin Türkiye'deki eğitim müfredatının Suriye'den daha st düzeyde bilgileri içermesinin veya sosyal, coğrafya gibi derslerin Türkiye'ye özgü bilgileri içermesinin olabileceğı ifade etmişlerdir. Ayrıca katılımcılar, bu durumun çözümüne yönelik olarak bireyselleştirilmiş eğitim planının uygulanmasının ve Suriyeli ğrencilerin başarma hissini yaşayacakları olanakların sağlanması gerektiğı belirtmiştir. Benzer şekilde Ustabas (2017) alışmasında okulların çok fazla akademik başarıya odaklanması akademik başarısı düşük olan öğrencilerin okuldan uzaklaşmasına ve çocuğun yetersizlik hissetmesine neden olabildiğini, bu nedenle çocuklara yapabilecekleri görevler vermenin önemli olduğunu dile getirmiştir. Yohani (2010) ise çalışmasında okul başarı eksikliğini mülteci öğrencilerin yaşadığı bir zorluk olarak değerlendirmiştir. Son olara Sakız (2016) alışmasında göçmen çocuklara yönelik eğitsel beklentilerin mümkün olduğunca yüksek ama gerçekçi tutulmasının ve bu çocukların bireysel yeteneklerini sınıf ortamında göstermesini sağlayacak



olanakların yaratılmasının okula aidiyeti olumlu etkileyeceğini belirtmiştir. Bu durumdan hareketle, başarma hissinin öğrencide özgüven sağladığı ve akranları tarafından kabul edilmeyi kolaylaştırdığını söylenebilir. Bu nedenle Suriyeli öğrencilere Türk öğrencilerle kıyaslanmadan başarabileceği görevler verilmesinin önemli olduğu ifade edilebilir.

Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu, Suriyeli öğrencilere yönelik destek eğitimin verilmesinin ve sınıf içinde düzenlemelerin yapılmasının, Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu olumlu etkilediğidir. Bu durum benzer çalışmalarda da ortaya konulmuştur (HRW, 2015; Keskinliğiç-Kara ve Şentürk-Tüysüzer 2017; Li ve Grineva, 2016; Sarıtaş vd., 2016; Taştan ve Çelik, 2017). HRW (2015) tarafından oluşturulan raporda Suriyeli öğrencilerin devlet okullarına gidebilmeleri için Türkçe konusunda sağlanacak olan telafi eğitimlerin acil ihtiyaç olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte Suriyeli öğrencilerin burada geçici olduklarını düşünmeleri, dersi anlamamaları, Türkçe düzeylerinin düşük olması gibi nedenlerle derse yönelik motivasyonun düşük olduğu katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Derse ilgisiz yaklaşımın okula uyumu etkilediği benzer araştırmalar tarafından da ortaya konulmuştur (Sarıtaş vd., 2016; Taştan ve Çelik, 2017). Son olarak Suriyeli öğrencilerin eğitim süreçlerinde nasıl bir yol izlenmesi gerektiği konusunda eğitim politikalarının olmamasının okula uyumu olumsuz etkilediği söylenebilir. Alanda da benzer bulgulara erişilmiştir (Sakız, 2016; Yiğit, 2015; Yohani, 2010).

## **Öneriler**

Bu bölümde araştırmada ortaya çıkan sonuçlara dayalı olarak getirilebilecek öneriler sunulmuştur. Sırasıyla diğer araştırmacılara yönelik öneriler, öğretmenlere yönelik öneriler, okul psikolojik danışmanlarına yönelik öneriler, okul yöneticilerine yönelik öneriler ve politika belirleyenlere yönelik öneriler verilmeye çalışılmıştır.

### **Diğer araştırmacılara yönelik öneriler.**

1. Bu çalışmada, Türk ve Suriyeli veliler araştırma kapsamına dâhil edilememiştir. Bu kesimlerin de araştırma süreçlerine dâhil edildiği çalışmaların alana katkı getirebileceği düşünülebilir.

2. Okula uyumu etkileyen faktörlerin zamana bağlı değişim gösterebileceği düşünülmektedir. Bu nedenle Suriyeli öğrencilerin okula uyumuna yönelik boylamsal çalışmalara gereksinim duyulduğu söylenebilir.
3. Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu sağlamaya yönelik bir model önerisine ihtiyaç olduğu görülmektedir. Bu kapsamda Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarını sağlamaya yönelik bir okula uyum modeli geliştirilebilir.
4. Bu çalışma, ilkokul ve ortaokul öğrencilerine yönelik yürütülmüştür. Okul öncesi eğitimde, ortaöğretimde ve yükseköğretimde Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarını inceleyen çalışmalara gereksinim duyulduğu söylenebilir.

### **Öğretmenlere yönelik öneriler.**

1. Öğretmenlerin Suriyeli öğrencilere yönelik tutum ve davranışlarının önemli olduğu bu nedenle öğretmenlerin kültüre duyarlı yaklaşıma sahip olması gerektiği söylenebilir. Öğretmenlerin kendilerini bu konularda geliştirme çabası içinde olması önerilebilir.
2. Türk öğrencilerin Suriyelilere bakış açısının öğretmenlerin bakış açısından etkilendiği, bu nedenle Suriyeli öğrencilere karşı ön yargılı ve ayrımcı bir tutumla yaklaşılmaması gerektiği belirtilebilir.
3. Tüm öğrenciler gibi Suriyeli öğrencilerinde başarıma hissini yaşamlarının öğrencilerin kendine güvenlerini ve akranları tarafından kabulünü olumlu etkileyeceği düşünülmektedir. Bu nedenle Suriyeli öğrencilere yönelik başarabilecekleri görevler verilmesi gerektiği belirtilebilir.
4. Suriyeli öğrencilerin sınıf içinde bir arada oturmasının öğrencilerin dışlanmasına neden olduğu gibi derse katılımını da olumsuz etkilemektedir. Bu nedenle sınıf içerisinde bu öğrencilerin grup halinde oturtulmaması gerektiği söylenebilir.

### **Okul psikolojik danışmanlarına yönelik öneriler.**

1. Suriyeli öğrencilere karşı okul içinde olumlu bir iklimin oluşması amacıyla öğretmen, yönetici ve diğer okul personellerine yönelik konsültasyon faaliyetinin gerçekleştirilmesinin önemli olduğu düşünülebilir.
2. Türk ve Suriyeli öğrencilere yönelik yapılacak rehberlik etkinliklerinin ve oryantasyon etkinliklerinin Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu kolaylaştırabileceği söylenebilir.
3. Suriyeli öğrencilerin travmatik olaylar yaşadıkları ve psikolojik danışma yardımına ihtiyaç duydukları görülmektedir. Bu nedenle okulda bireysel ve grupla psikolojik danışma faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi gerektiği söylenebilir. Ayrıca ailelerin de travma yaşantılarından etkilendiği bu nedenle ailelere yönelik de danışma faaliyetlerinin yürütülmesi gerektiği belirtilebilir.
4. Akran danışmanlığı, akran arabuluculuğu, akran öğretimi gibi süreçlerin Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu olumlu etkilediği görülmektedir. Bu nedenle okulda bu tür uygulamalara önem verilmesi gerektiği ifade edilebilir.
5. Türk ve Suriyeli ailelerin tutumunun okula uyumu etkileyen bir süreç olduğu görülmektedir. Bu nedenle ailelere yönelik seminerler düzenlenmesinin önemli olduğu ifade edilebilir.

### **Yöneticilere yönelik öneriler.**

1. Ev ziyaretlerinin çocuğu ve aileyi tanımada önemli olduğu görülmektedir. Bu nedenle aile ziyaretleri düzenlenebilir.
2. Sosyal etkinliklerin, dramanın ve grup etkinliklerinin okula uyumu ve akran kabulünü olumlu etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu nedenle okulda bu tür faaliyetlerin düzenlenmesi sağlanabilir.
3. Öğrencilerin sınıflara yerleştirilmesinde Suriyeli öğrencileri tek sınıfa toplamak yerine Türk öğrencilerle birlikte aynı sınıflarda eğitim görmelerini sağlamanın, bu öğrencilerin kabulünü ve ders başarısını olumlu etkilediği

tespit edilmiştir. Ayrıca sınıftaki Suriyeli öğrenci sayısının artmasının Suriyeli öğrencilerin gruplaşmasına ve Türk akranlarından uzaklaşmasına zemin hazırladığı görülmektedir. Bu nedenlerle Suriyeli öğrencilerin Türk akranlarıyla aynı sınıflarda eğitim alması gerektiği ve Suriyeli öğrencilerin sınıflara dengeli dağıtılması gerektiği belirtilebilir.

4. Türk ve Suriyeli velilerin birbirlerine karşı olumsuz tutumlara sahip olduğu görülmektedir. Bu nedenle tüm velileri bir araya getirecek ve velilerin kaynaşmasını sağlayacak etkinliklere ihtiyaç duyulduğu ifade edilebilir.

#### **Politika belirleyicilere yönelik öneriler.**

1. Suriyeli öğrencilerin Türk öğrencilerle aynı eğitim sürecine girmekte zorlandığı ve dil engeli nedeniyle başarısızlık yaşadığı görülmektedir. Bu nedenle bu öğrencilere yönelik telafi ve destek eğitim imkanlarının oluşturulması gerektiği söylenebilir. Ayrıca Suriyeli öğrencilere eğitim vermek amacıyla yasal olmayan kursların açıldığı görülmüştür. Bu kursların denetim altına alınması gerektiği belirtilebilir.
2. Kız çocukların erken evlendirilmesi, çocuk işçiliği gibi kültürel farklılıklardan kaynaklı sorunların yaşandığı görülmektedir. Bu nedenle Suriyeli ailelere, Türk eğitim mevzuatı ve çocuk hakları konusunda bilgilendirici seminerler düzenlenebilir.
3. Suriyeli ailelerin Türkçe bilgisinin olmadığı bu nedenle Suriyelilerin toplumdan dışlanabildiği görülmektedir. Bu nedenle Suriyeli ailelere yönelik Türkçe kursları düzenlenebilir. Ayrıca Suriyeli aileler, göç öncesi ve sonrası süreçte travma yaşantılarına maruz kaldıklarından dolayı ailelerin travmayla baş etmelerine yönelik hizmetler sunulabilir.
4. Sınıf öğretmeni ve Türkçe öğretmeni yetiştiren fakültelerin akademik programlarına ikinci dilde eğitim konularında ve tüm eğitim fakülteleri programlarına kapsayıcı eğitim ve kültüre duyarlı yaklaşım konularında ders eklenebilir. Ayrıca şu an sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin bu konulardaki kapasitesi hizmet içi eğitimlerle artırılabilir.

5. Suriyeli öğrencilerin travma durumlarına maruz kaldığı görülmektedir. Bu nedenle okul psikolojik danışmanlarının Suriyeli öğrencilerin travma durumlarına yardım edebilmeleri için okul psikolojik danışmanlarına hizmet içi eğitimler düzenlenebilir. Ayrıca eğitim fakültelerinin akademik programlarına travma sonrası stres bozukluğuyla mücadele kapsamında ve çok kültürlü yaklaşım konusunda dersler eklenebilir.



## Kaynaklar

- Adams, K. M., Gardiner, L. D., ve Assefi, N. (2004). Healthcare challenges from the developing world: Post-immigration refugee medicine. *British Medical Journal*, 328(7455), 1548-1552.
- Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı (AFAD). (2013). *Türkiye'deki Suriyeli sığınmacılar, 2013 saha araştırması sonuçları*. [Çevrim-içi: [https://www.afad.gov.tr/upload/Node/3925/xfiles/syrian-refugees-in-turkey-2013\\_baski\\_30\\_12\\_2013\\_tr.pdf](https://www.afad.gov.tr/upload/Node/3925/xfiles/syrian-refugees-in-turkey-2013_baski_30_12_2013_tr.pdf), Erişim tarihi: 08.08.2017.]
- Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı (AFAD). (2014). *Açıklamalı afet terimleri sözlüğü*. [Çevrim-içi: <https://www.afad.gov.tr/upload/Node/3495/xfiles/sozluk.pdf>, Erişim tarihi: 12.09.2017.]
- Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı (AFAD). (2017). *Suriyeli sığınmacılara yapılan yardımlar*. [Çevrim-içi: [https://www.afad.gov.tr/upload/Node/2373/files/Suriyeli\\_Siginmacilara\\_Yapilan\\_Yardimlar+6.pdf](https://www.afad.gov.tr/upload/Node/2373/files/Suriyeli_Siginmacilara_Yapilan_Yardimlar+6.pdf), Erişim tarihi: 08.08.2017.]
- Akalın, A.T. (2016). *Türkiye'ye gelen Suriyeli göçmen çocukların eğitim sorunları* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akkaya, A. (2013). Suriyeli mültecilerin Türkçe algıları. *Ekev Akademik Dergisi*, 17(56), 179-190.
- Akpınar, T. (2017). Türkiye'deki Suriyeli mülteci çocukların ve kadınların sosyal politika bağlamında yaşadıkları sorunlar. *Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(3), 16-29.
- Al.Hashlamoon, M.M.Z.A. (2016). *The satisfaction levels of Syrian refugees towards the social media of United Nations High Commissioner for refugees (UNHCR) Turkey – Jordan example* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Anderson, A., Hamilton, R., Moore, D., Loewen, S. ve Frater-Mathiesoni K. (2004). Education of refugee children: Theoretical perspectives and best practice. R. Hamilton ve R. Moore (Editörler), *Education interventions for refugee children* (s.1-11). London: Routledge/Falmer.
- Anderson, A., Hamilton, R., Moore, D., Loewen, S. ve Frater-Mathiesoni K. (2004). Issues of migration. R. Hamilton ve R. Moore (Editörler), *Education interventions for refugee children* (s.64-82). London: Routledge/Falmer.
- Apak, H. (2014). *Suriyeli göçmenlerin uyum ve gelecek beklentileri: Mardin örneği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mardin Artuklu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mardin.

- Arabacı, İ.B., Başar, M., Akan, D. ve Göksoy, S. (2014). An analysis about educational problems in camps in which Syrian refugees stay: conditional analysis. *Internatioal Journal Social, Scinece and Education*, 4(3), 668-681.
- Aras, B. ve Yasun, B. (2016). *The educational oppurtunities and challenges of Syrian refugee students in Turkey: temporary education centers and beyond*. [Çevrim-ici: <http://ipc.sabanciuniv.edu/wp-content/uploads/2016/07/Bulent-Aras-and-Salih-Yasun-1.pdf>, Erişim tarihi: 27.09.2017.]
- Balkar, B., Şahin, S. ve Babahan, N. I. (2016). Problems confronted by Syrian teachers working at temporary education centers (tecs)/geçici eğitim merkezlerinde (gem) görev yapan suriyeli öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(6), 1290-1310.
- Bang, H. (2017). Iraqi refugee high school students' academic adjustment. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 11(1), 45-59. doi: 10.1080/15595692.2016.1202232
- Bart, O., Hajami, D. ve Bar-Haim, Y. (2007). Predicting school adjustment from motor abilities in kindergarten. *Infant and Child Development*, 16, 597-615. doi: 10.1002/icd.514
- Beltekin, N. (2016). Turkey's progress toward meeting refugee education needs the example of syrian refugees. *Eurasian Journal of Educational Researh*, 66, 175-190. <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2016.66.10>
- Beste, A. (2015). *Educational provision for Syrian refugees in Jordan, Lebanon and Turkey preventation a lost generation*. [Çevrim-ici: <https://i.unu.edu/media/gcm.unu.edu/publication/2352/AliceBestePolicyReport2015EducationRefugeesFinal.pdf>, Erişim tarihi: 17.08.2017.]
- Bircan, T. ve Sunata, U. (2015). Educatinal assesment of Syrian refugees in Turkey. *Migration Letters*, 12(3), 226-237.
- Birleşmiş Milletler (BM). (1989). *Çocuk haklarına dair sözleşme*. [http://www.unicankara.org.tr/doc\\_pdf/metin132.pdf](http://www.unicankara.org.tr/doc_pdf/metin132.pdf), Erişim tarihi: 19.08.2017.]
- Birleşmiş Milletler (BM). (2016). *International Migration 2015*. [Çevrim-ici: <http://www.un.org/en/development/desa/population/migration/publications/wallchart/docs/MigrationWallChart2015.pdf>, Erişim tarihi: 19.08.2017.]
- Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (BMMYK). (1951). *Mültecilerin hukuki statüsüne ilişkin sözleşme*. [Çevrim-ici: <http://www.goc.gov.tr/files/files/multec%C4%B1ler%C4%B1nhukuk%C4%B1statu%C4%B1l%C4%B1sk%C4%B1nsozlesme.pdf>, Erişim tarihi: 14.08.2017.]

- Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (BMMYK). (2008). *Çocuğun yüksek yararının belirlenmesine dair BMMYK kılavuz ilkeleri*. [Çevrim-içi: <http://www.refworld.org/cgi-bin/tehis/vtx/rwmain/opensslpdf.pdf?reldoc=y&docid=55fa69594>, Erişim tarihi: 14.08.2017.]
- Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (BMMYK). (2017). *Türkiye'deki Suriyeli mülteciler sıkça sorulan sorular*. [Çevrim-içi: [http://www.unhcr.org/turkey/uploads/root/faq\\_for\\_syrians\\_\(turkish\)\\_02032017.pdf](http://www.unhcr.org/turkey/uploads/root/faq_for_syrians_(turkish)_02032017.pdf), Erişim tarihi: 14.08.2017.]
- Birman, D., Beehler, S., Harris, E. M., Everson, M. L., Batia, K. ve Liautaud, J. (2008). International family, adult, and child enhancement services (faces): A communitybasedcomprehensiveservices model forrefugeechildren in resettlement. *AmericanJournal of Orthopsychiatry*, 78(1), 121-132.
- Briggs, L. (2011). Demoralization and psychological distress in refugees: from research to practice. *Work in Mental Health*, 9(5), 336-345, doi:10.1080/15332985.2011.569444
- Bugay, A., Karakedi, G. ve Erdur-Baker, Ö. (2016). Zorunlu göç ve mülteci psikolojisi. Ö. Erdur-Baker ve T. Doğan (Editörler), *Kriz danışmanlığı* (s. 360-398). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Buhs, E.S. ve Ladd, G.W. (2001). Peer rejection as an antecedent of young children's school adjustment: an examination of mediating processes. *Developmental Psychology*, 37(4), 550-560.
- Buz, S. (2008). Türkiye'deki sığınmacıların sosyal profili. *Polis Bilimleri Dergisi*, 10(4), 1-14.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Cengiz, D. (2015). Zorunlu göçün mekânsal etkileri ve yerel halkın algısı; Kilis örneği. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume* 10(2), 101-122.
- Coşkun, İ. ve Emin. M.N. (2016). *Türkiye'deki Suriyelilerin eğitiminde yol haritası fırsatlar ve zorluklar*. [Çevrim-içi: [file:///C:/Users/LENOVO/Downloads/20160906135243\\_turkiyedeki-suriyelilerin-egitiminde-yol-haritasi-pdf.pdf](file:///C:/Users/LENOVO/Downloads/20160906135243_turkiyedeki-suriyelilerin-egitiminde-yol-haritasi-pdf.pdf), Erişim tarihi: 29.09.2017.]
- Creswell, J.W. (2014). *Araştırma desen*. (Çev Edt: Demir, S.B.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Culbertson, S. ve Constant, L. (2015). *Education of Syrian refugee children*. [Çevrim-içi: [https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/research\\_reports/RR800/RR859/RAND\\_RR859.pdf](https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/research_reports/RR800/RR859/RAND_RR859.pdf), Erişim tarihi: 16.08.2017.]



- Çiçekli, B. (2007). *Yabancılar hukuku*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Çoban-İçağasıoğlu, A. (2011). Göçmen ailelerin uyum süreci: Kaynaklar ve engeller. Y. Özkan (Editör), *Sosyal dışlanma ve aile: Sosyal hizmet müdahalelerinde güçlendirme yaklaşımı* (s.107-122). Ankara: Maya Akademi Yayınları.
- Del Carpio, X.V. ve Wagner, M. (2015). *The impact of Syrian refugees on the Turkish labor market*. [Çevrim-içi: <http://documents.worldbank.org/curated/en/505471468194980180/pdf/WPS7402.pdf>, Erişim tarihi: 27.09.2017.]
- Demirbaş, H. ve Bekaroğlu, E. (2013). Evden uzakta olmak: sığınmacıların/mültecilerin psikolojik sorunları ve alınacak önlemler. *Kriz Dergisi*, 21(1-2-3), s:11-24.
- Demirci, M. ve Dinçaslan, M.F. (2016). The use of valence of strian students kearning Turkish as a foreign language. *Journal of Theory and Ptactice in Education*, 12(5), 1011-1040.
- Demirtaş-Zorbaz, S. (2016). *İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyumu: bir model testi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dorman, S. (2014). *Educational needs assessment for urban Syrian refugees in Turkey*. [Çevrim-içi: file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/YUVANeeds-assessment-report-Final.pdf, Erişim tarihi: 27.08.2017.]
- Döner, H. (2016). *Suriyeli göçmenlerle yaşanan sorunlar üzerine sosyolojik bir araştırma: Hatay ili örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Dryden-Peterson, S. (2011). *Refugee education: A global review*. [Çevrim-içi: <http://www.unhcr.org/research/evalreports/4fe317589/refugee-education-global-review-sarah-dryden-peterson-november-2011.html>, Erişim tarihi: 16.08.2017.]
- Dryden-Peterson, S. (2015a). Refugee education in countries of first asylum: Breaking open the black box of pre-resettlement experiences. *Theory and Research in Education*. doi:10.1177/1477878515622703.
- Dryden-Peterson, S. (2015b). *The educational experiences of refugee children in countries of first asylum*. [Çevrim-içi: file:///C:/Users/ASUS/Downloads/FCD\_Dryen-Peterson-FINALWEB%20(2).pdf, Erişim tarihi: 13.10.2017.]
- Duman, T. (2016). Sosyal uyumu sağlamak için Suriyelilerin eğitiminin önemi. H.M. Paksoy, K. Sarıçoban, E. Yildirimci, Ö. Özkan (Editörler), *II. Ortadoğu konferansları: Ortadoğu'daki çatışmalar bağlamında göç sorunu bildiri kitabının içinde* (ss. 46-54), 28-29 Nisan 2016.

- Durgel, E. Yağmurlu, B. (2014). Türk göçmen ailelerde sosyalleştirme hedefleri ve ana babalık: okul öncesi döneme detaylı bakış. *Türk Psikoloji Yazıları*, 17 (34), 3-12.
- Ehnholt, K.A. ve Yule, W. (2006). Practitioner Review: Assessment and treatment of refugee children and adolescents who have experienced war-related trauma. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(12), 1197-1210. doi: 10.1111/j.1469-7610.2006.01638.x.
- Emin, M. N. (2016). *Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: Temel eğitim politikaları*. [Çevrim-İçi: [http://file.setav.org/Files/Pdf/20160309195808\\_turkiyedeki-suriyeli-cocuklarin-egitimi-pdf.pdf](http://file.setav.org/Files/Pdf/20160309195808_turkiyedeki-suriyeli-cocuklarin-egitimi-pdf.pdf), Erişim tarihi: 21.08.2017.]
- Ercoşkun, B. (2015). *Suriyeli mültecilerin Türkiye'ye sosyokültürel ve sosyoekonomik etkileri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Yeniüzyıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar ve çözüme dair öneriler. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26-42.
- Erdoğan, M. (2015). *Türkiye'deki Suriyeliler: Toplumsal kabul ve uyum*. [Çevrim-İçi: <https://mmuraterdogan.files.wordpress.com/2015/02/tc3bcrkiyedeki-suriyeliler-syrians-in-turkey-rapor-tr-en-190220151.pdf>, Erişim tarihi: 03.10.2017.]
- Erdoğan, M.M. (2014). *Türkiye'deki Suriyeliler: Toplumsal kabul ve uyum araştırması. Hacettepe Üniversitesi Göç ve Siyaset Araştırmaları Merkezi (HUGO)*. [Çevrim-İçi: <http://fs.hacettepe.edu.tr/hugo/dosyalar/TurkiyedekiSuriyeliler-Syrians%20in%20Turkey-Rapor-TR-EN-19022015.pdf>, Erişim tarihi: 16.08.2017.]
- Erdoğan, M.M. (2017). *Kopuştan uyuma kent mültecileri Suriyeli mülteciler ve belediyelerin süreç yönetimi: İstanbul örneği*. [Çevrim-İçi: <http://marmara.gov.tr/UserFiles/Attachments/2017/05/09/2a50f712-6413-489f-9deb-56dc52de7264.pdf>, Erişim tarihi: 02.10.2017.]
- Erdoğan, M.M. ve Ünver, C. (2015). *Türk iş dünyasının Türkiye'deki Suriyeliler konusundaki görüş, beklenti ve önerileri*. [Çevrim-İçi: <http://tisk.org.tr/tr/e-yayinlar/353-goc/353-goc.pdf>, Erişim tarihi: 01.10.2017.]
- Erdoğan, M.M., Erdoğan, A., Yavcan, B., Mohamad, T.H., Kavukçuer, Y. ve Sancı, G. (2017). *Elite Dialogue: Türkiye'deki Suriyeli Mülteci Akademisyen ve Üniversite Öğrencilerinin Durumu, Sorunları ve Beklentileri Araştırması-2017*. [Çevrim-İçi: <http://www.igamder.org/wp-content/uploads/2017/08/ELITE-DIALOGUE-07082017-TR.pdf>, Erişim tarihi: 01.10.2017.]

- Ereş, F. (2016). Problem of the immigrant students' teachers: are they ready to teach?. *International Education Studies*, 9(7), 64-71.
- Eroğlu Ö. B. ve Gülcan, G. M. (2016). Göçle gelen ailelerin ve çocuklarının eğitim sorunları (Mersin İli Örneği). K. Beycioğlu, N. Özer, D. Koşar, İ. Şahin (Editörler), *Eğitim Yönetimi Araştırmaları* (s. 219-238). Ankara: Pegem Akademi. 1. Baskı. doi: 10.14527/978-605-318-393-8.
- Esentürk-Ercan, L. (1998). *Yabancı uyruklu ve Türk üniversite öğrencilerine ait sorunların bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Fichter, J. (1990). *Sosyoloji nedir?*. (N. Çelebi, Çev.). Konya: Selçuk Üniversitesi Yayınları.
- Forced Migration Online (FMO). (2012). *What is forced migration*. [Çevrim-içi: <http://www.forcedmigration.org/about/whatisfm>, Erişim tarihi: 12.09.2017.]
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (GİGM). (2017). *İstatistiki veriler*. [Çevrim-içi: [http://www.goc.gov.tr/icerik6/gecici-koruma\\_363\\_378\\_4713\\_icerik](http://www.goc.gov.tr/icerik6/gecici-koruma_363_378_4713_icerik), Erişim tarihi: 10.08.2017.]
- Göktaş, P. (2016). A research on evaluation of cultural communication differences for refugee students in z generation: a case study of Gurkan imam hatip high school. *Turkish World Journal of Educational Research*, 1(1), 32-38.
- Güçer, M., Karaca, S. ve Dinçer, O.B. (2013). *Sınırlar arasında yaşam savaşı veren Suriyeli mülteciler*. Uluslararası Stratejik Araştırmalar Kurumu (USAK): Ankara.
- Güçlü, N. (1996). Yabancı öğrencilerin uyum problemleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 101-110.
- Güçtürk, Y. (2014). *Sürgün ile savaş arasında suriyeli mülteciler*. [Çevrim-içi: <https://www.setav.org/5-soru-surgun-ile-savas-arasinda-suriyeli-multeciler/>, Erişim tarihi: 28.02.2018.]
- Gülay, H. (2011). 5-6 yaş grubu çocuklarda okula uyum ve akran ilişkileri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 36(36), 1-10.
- Hamilton, R. (2004). Issues of migration. R. Hamilton ve R. Moore (Editörler), *Education interventions for refugee children* (s.83-96). London: Routledge/Falmer.
- Harrison, S., Dahman, R., Ismail, M., Saada, E., Hassan, M., Hassan, R., Khalifa, A.M. ve Schilperoord, M. (2016). Against all odds': UNHCR's mental health and psychosocial support programme for Iraqi refugees and internally displaced Syrians. *Intervention*, 11(2), 190-194. doi: 10.1097/01.WTF.0000431851.46268.f8.

- Harunoğulları, M. (2016). Suriyeli sığınmacı çocuk işçiler ve sorunları: Kilis örneği. *Göç Dergisi*, 3(1), 29-63.
- Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, (2017). *2016 yılı izleme ve değerlendirme raporu*. [Çevrim-içi: [https://hbogm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_07/26170342\\_19.06.2017\\_2\\_016\\_YYIY\\_IYzleme\\_Raporu.pdf](https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/26170342_19.06.2017_2_016_YYIY_IYzleme_Raporu.pdf), Erişim tarihi: 26.10.2017.]
- Hubing, G. (2011). *Language learning and transit refugees in Turkey: a case study of Afghans in Sivas* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bilkent University, The Program of Teaching English as a Foreign Language, Ankara.
- Human Rights Watch (HRW). (2015). *Türkiye'deki Suriyeli mülteci çocukların eğitime erişiminin önündeki engeller*. [Çevrim-içi: [https://www.hrw.org/sites/default/files/report\\_pdf/turkey1115tu\\_web.pdf](https://www.hrw.org/sites/default/files/report_pdf/turkey1115tu_web.pdf), Erişim tarihi: 26.08.2017.]
- Inter-Agency Network for Education in Emergencies (INEE). (2011). *Eğitimde asgari standartlar: hazırlık, müdahale, toparlanma*. [Çevrim-içi: [http://toolkit.ineesite.org/toolkit/INEEcms/uploads/1012/INEE\\_GuideBook\\_TUR\\_OK%20LowRes.pdf](http://toolkit.ineesite.org/toolkit/INEEcms/uploads/1012/INEE_GuideBook_TUR_OK%20LowRes.pdf), Erişim tarihi: 19.08.2017.]
- İşıkoğlu-Erdoğan, N. ve Şimşek, Z.C. (2014). Birinci sınıfa başlayan çocukların, velilerin ve öğretmenlerin okula uyumlarının incelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 3(2), 62-70.
- İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Çalışma Birimi (ÇOÇA). (2015). *Suriyeli mülteci çocukların Türkiye'de devlet okullarında durumu politika ve uygulama önerileri*. [Çevrim-içi: <http://cocuk.bilgi.edu.tr/wp-content/uploads/2015/09/Suriyeli-Cocuklar-Egitim-Sistemi-Politika-Notu.pdf>, Erişim tarihi: 24.08.2017.]
- Jalbout, M. (2015). *Partnering for a better future: ensuring educational opportunity for all Syrian refugee children and youth in Turkey*. [Çevrim-içi: <http://s3.amazonaws.com/theirworld-site/resources/Reports/Theirworld%20Report%20-%20Educational%20Opportunity%20for%20Syrian%20Children%20and%20Youth%20in%20Turkey%20-%20September%202015.pdf>, Erişim tarihi: 26.08.2017.]
- Jarkman-Björn, G. (2013). *Refugee children and families* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Linköping University, Faculty of Health Science, Sweden.
- Johnson B.ve Christiansen L. (2014). *Eğitim araştırmaları nicel, nitel ve karma yaklaşımlar*. (Çev Edt: Demir, S.B.). Ankara: Eğiten Kitap.

- Kağnıcı, D.Y. (2017). Suriyeli mülteci çocukların kültürel uyum sürecinde okul psikolojik danışmanlarına düşen rol ve sorumluluklar. *İlköğretim Online Dergisi*, 16(4), 1768-1776.
- Kara, P. ve Korkut, R. (2010). Türkiye’de göç, iltica ve mülteciler. *Türk İdare Dergisi*, 467, 153-162.
- Kaştan, Y. (2015). Türkiye’de göç yaşamış çocukların eğitim sürecinde karşılaştığı problemler. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 216-229.
- Kaya, Ö. S. ve Akgün, E. (2016). Okul öncesi dönemdeki çocukların okula uyum düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(4), 1311-1324
- Kaypak, Ş. ve Bimay, M. (2016). Suriye savaşı nedeniyle yaşanan göçün ekonomik ve sosyo-kültürel etkileri: Batman örneği. *Yaşam Bilimleri Dergisi*, 6(1), 84-110.
- Keleş, R. (1998). *Kent bilim terimleri sözlüğü*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Keskinkılıç-Kara, S.B. ve Şentürk-Tüysüzer, B. (2017). Sığınmacı öğrencilerin eğitimi sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin yönetici, öğretmen ve veli görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırma Dergisi*, 6(44), 236-250.
- Khawaja, N.G., White, K.M., Schweitzer, R. ve Greenslade, J.(2008). Difficulties and coping strategies of Sudanese refugees: A quaitative approach. *Transcultural Psychiatry*, 45(3), 489-512.
- Kirişçi, K. (1996). Is Turkey lifting the ‘geographical limitation’the november 1994 regulation on asylum in Turkey. *International Journal of Refugee Law*, 8(3), 293-318.
- Kirişçi, K. (2014). *Misafirliğin ötesine geçerken: Türkiye’nin “Suriyeli mülteciler” sınavı*. [Çevrim-içi: <https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/06/syrian-refugees-and-turkeys-challenges-kirisci-turkish.pdf>, Erişim tarihi: 25.08.2017.]
- Kirişçi, K. ve Ferris, E. (2015). *Not likely to go home: Syrian refugees and the challenges to Turkey and the international community*. [Çevrim-içi: <https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/06/Turkey-Policy-Paper-web.pdf>, Erişim tarihi: 11.08.2017.]
- Kirmayer, L.J. (2011). Common mental health problems in immigrants and refugees: general approach in primary care. *Canadian Medical Association Journal*, 18(12), 959-967.
- Kultas, M. (2017). *Türkiye’de bulunan eğitim çağındaki Suriyeli mültecilerin eğitim sorunu (Van ili örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.

- Ladd, G. W. ve Price, J. M. (1987). Predicting children's social and school adjustment following the transition from preschool to kindergarden. *Developmental Psychology*, 58(5), 1168-1189.
- Levent, F. ve Çayak, S. (2017). Türkiye'deki Suriyeli öğrencilerin eğitime yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(27), 21-46.
- Li, X. ve Grineva, M. (2016). Academic and social adjustment of high school refugee youth in newfoundland. *Tesl Canada Journal*, 34(11), 51-71.
- Lindercrona, F., Ekblad, S. ve Hauff, E. (2008). Mental health of recently resettled refugees from middle east in Sweden: the impact of pre-resettlement trauma, reserment stress and capacity to handle stress, *Social Psychiatry and Pschiatric Epidemiology*, 43, 121-131. doi: 10.1007/s00127-007-0280-2
- Martinez, E. (2013). *Who loses out when we don't reach global humanitarian aid targets for education?*. [Çevrim-içi: <http://www.ineesite.org/en/blog/syria-who-loses-out-when-we-dont-reach-global-humanitarian-aid-targets-for>, Erişim tarihi: 27.08.2017.]
- Measham, T., Guzder, J., Rousseau, C., Pacione, L., Blais-McPherson, M. ve Nadeau, L. (2014). Refugee children and their families: Supporting psychological well being and positive adaptation following migration. *Curr Probl Pediatr Adolesc Health Care*, 44 (7), 208-215.
- Migrant Integration Policy Index (MIPEX). (2015). *Migrant integration policy index 2015*. [Çevrim-içi: <http://www.mipex.eu/download-pdf#>, Erişim tarihi: 27.08.2017.]
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2010). *2010/48 sayılı yabancı uyruklu öğrenciler genelgesi*. [Çevrim-içi: [http://ogm.meb.gov.tr/belgeler/genelge\\_2010\\_48.pdf](http://ogm.meb.gov.tr/belgeler/genelge_2010_48.pdf), Erişim tarihi: 14.08.2017.]
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2014a). *Yabancılar yönelik eğitim-öğretim hizmetleri*. [Çevrim-içi: [http://mevzuat.meb.gov.tr/html/yabyonegiogr\\_1/yabyonegiogr\\_1.html](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/yabyonegiogr_1/yabyonegiogr_1.html), Erişim tarihi: 14.08.2017.]
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2014b). *Ortaöğretime uyum programı pilot uygulama ve değerlendirme raporu*. [Çevrim-içi: [http://www.meb.gov.tr/earged/unicef/ORTAogRETiME\\_UYUM\\_PROGRAMI\\_PILOT\\_UYGULAMA\\_VE\\_DEGERLENDIRME\\_RAPORU.pdf](http://www.meb.gov.tr/earged/unicef/ORTAogRETiME_UYUM_PROGRAMI_PILOT_UYGULAMA_VE_DEGERLENDIRME_RAPORU.pdf), Erişim tarihi: 21.10.2017.]
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2015). *T.C. Millî Eğitim Bakanlığı 2015-2019 stratejik planı*. [Çevrim-içi: [http://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2015\\_09/10052958\\_10.09.2015sp17.1\\_5imzasz.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/10052958_10.09.2015sp17.1_5imzasz.pdf), Erişim tarihi: 21.08.2017.]

- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017a). *Bütçe sunum kitapçığı*. [Çevrim-içi: [http://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2016\\_12/13031405\\_2017\\_genel\\_kurul\\_matbaa\\_hali\\_09\\_12\\_2016.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_12/13031405_2017_genel_kurul_matbaa_hali_09_12_2016.pdf), Erişim tarihi: 14.08.2017.]
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017b). *Bütçe sunum kitapçığı*. [Çevrim-içi: [https://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_12/27095218\\_2018\\_MEB\\_BYT\\_YE\\_SUNUYU\\_GENEL\\_KURUL\\_18.12.2017.pdf](https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/27095218_2018_MEB_BYT_YE_SUNUYU_GENEL_KURUL_18.12.2017.pdf), Erişim tarihi: 07.02.2018.]
- Nielsen, Y.S. ve Grey, M.A. (2013). *Schooling in a crisis: the case of Syrian refugees in Turkey*. [Çevrim-içi: <http://odihpn.org/magazine/schooling-in-a-crisis-the-case-of-syrian-refugees-in-turkey/>, Erişim tarihi: 29.08.2017.]
- Orchard, C. ve Miller, A. (2014). *Protection in Europe for refugees from Syria*. Policy Briefing, Oxford: University of Oxford.
- Orhan, O. ve Gündoğar, S.S. (2015). *Suriyeli sığınmacıların Türkiye'ye etkileri*. [Çevrim-içi: [http://tesev.org.tr/wpcontent/uploads/2015/11/Suriyeli\\_Siginmacilarin\\_Turkiyeye\\_Etkileri.pdf](http://tesev.org.tr/wpcontent/uploads/2015/11/Suriyeli_Siginmacilarin_Turkiyeye_Etkileri.pdf), Erişim tarihi: 08.08.2017.]
- Önen, C., Güneş, G., Türeme, A. ve Ağaç, P. (2014). Bir mülteci kampında yaşayan Suriyelilerde depresyon ve anksiyete durumu. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 223-230.
- Özer, İ. (2004). *Kentleşme, kentlileşme ve kentsel değişme*. Bursa: Ekin Kitabevi.
- Özer, S., Şirin, S. ve Oppedal, B. (2015). *Bahçeşehir study of Syrian refugee children in Turkey*. [Çevrim-içi: <https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/moba/pdf/bahcesehir-study-report.pdf>, Erişim tarihi: 17.09.2017.]
- Özer, Y.Y., Ateşok, Z.Ö. ve Komşuoğlu, A. (2016). Türkiye'de Suriyeli çocukların eğitimi: sorunlar ve çözüm önerileri. *The Journal of Academic Social Science*, 4, 147-171.
- Polat-Uluocak, G. P. (2009). İç göç yaşamış ve yaşamamış çocukların okulda uyumu. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (26), 35-44.
- Prior, M. A. ve Niesz, T. (2013). Refugee children's adaptation to american early childhood classrooms: a narrative inquiry. *The Qualitative Report*, 18(20), 1-17.
- Roxas, K. (2010). Who really wants "the tired, the poor, and the huddled masses" anyway? Teachers' use of cultural scripts with refugee students in public schools. *Multicultural Perspectives*, 12(2), 65-73.
- Sağaltıcı, E. (2013). *Suriyeli mültecilerin travma sonrası stres bozukluğu taraması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Gaziantep.

- Sarıkaya, H.S. (2014). Belçika flaman bölgesi eğitim sisteminde Türk kökenli çocukların yaşadığı temel eğitim sorunlarının incelenmesi, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(8), 246-260.
- Sarıtaş, E., Şahin, Ü. ve Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(1), 208-229.
- Seol, K. O., Yoo, H. C., Lee, R. M., Park, J. E. ve Kyeong, Y. (2015). Racial and ethnic socialization as moderators of racial discrimination and school adjustment of adopted and nonadopted Korean American adolescents. *Journal of Counseling Psychology* 63(3), 294- 306. Doi:10.1037/cou0000120.
- Seven, S. (2011). Okula uyum öğretmen değerlendirmesi ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 29-42.
- Seydi, A.R. (2014). Türkiye'deki Suriyeli sığınmacıların eğitim sorunlarının çözümüne yönelik izlediği politikalar. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 267-305.
- Sezgin, A.A. ve Yolcu, T. (2016). Göç ile gelen uluslararası öğrencilerin sosyal uyum ve toplumsal kabul süreci. *Humanitas Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(7),417-436.
- Sinclair, M. (2007). *Education in emergency*. [Çevrim-içi: <http://www.cedol.org/wp-content/uploads/2012/02/52-56-2007.pdf>, Erişim tarihi: 19.08.2017.]
- Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı (SETA). (2017). *Engelleri aşmak: Türkiye'de Suriyeli çocukları okullandırmak*. [Çevrim-içi: <https://setav.org/assets/uploads/2017/11/Engelleri-A%C5%9Fmak-T%C3%BCrkiye%E2%80%99de-Suriyeli-%C3%87ocuklar%C4%B1-Okulla%C5%9Ft%C4%B1rmak.pdf>, Erişim tarihi: 07.02.2018.]
- Spencer, M. B. (1999). Social and cultural influences on school adjustment: The application of an identityfocused cultural ecological perspective. *Educational Psychologist*, 34(1), 43-57.
- Stewart, M., Dennis, C.L., Kariwo, M., Kushner, K.E., Letourneau, N., Makumbe, K., Makvarimba, E. ve Shizha, E. (2015). Challenges faced by refugee new parents from Africa in Canada. *Journal of Immigrant and Minority Health* 17, 1146-1156.
- Şahin, C. (1999). *Yurt dışı yaşantısı geçiren ve geçirmeyen anadolu lisesi öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.



- Şeker, B.D. ve Boysan, M. (2013). İranlı geçici sığınmacıların kültürleşme tercihlerinin demografik özelliklere göre incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 18-39.
- Şeker, B.D. ve Sirkeci, I. (2015). Challenges for refugee children at school in eastern Turkey. *Economics and Sociology*, 8(4), 122-133.
- Şensin, C. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin Suriye'den göçle gelen öğrencilerin eğitimlerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Tanrıkulu, F. (2017). Türkiye'de yaşayan Suriyelilerin eğitim sorunu ve çözüm önerileri. *Liberal Düşünce Dergisi*, 22(86), 127-144.
- Taştan, C. ve Çelik, Z. (2017). *Türkiye'de Suriyeli çocukların eğitimi: güçlükler ve öneriler*. [Çevrim-ichi: [http://www.ebs.org.tr/ebs\\_files/files/Suriye\\_Rapor\\_TUKCE.pdf](http://www.ebs.org.tr/ebs_files/files/Suriye_Rapor_TUKCE.pdf), Erişim tarihi: 26.10.2017.]
- Taylor, S. ve Sidhu, K. (2012). Supporting refugee students in schools: What constitutes inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 39-56.
- TBMM. (2012). *TBMM insan haklarını inceleme komisyonu ülkemize sığınan Suriye vatandaşlarının barındıkları çadırkentler hakkında inceleme raporu*. [Çevrim-ichi: <file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/Tbmmsuriye.pdf>, Erişim tarihi: 06.08.2017.]
- Tunç, A.Ş. (2015). Mülteci davranışı ve toplumsal etkileri: Türkiye'deki Suriyelilere ilişkin bir değerlendirme. *Tesam Akademi Dergisi*, 2(2), 29-63.
- Türkoğlu, O. (2011). Mülteci ve ulusal/uluslararası güvenlik. *İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 30(2), 101-118.
- Uğurlu, N. (2015). *Outcome of art therapy intervention on trauma, depression and anxiety symptoms among Syrian refugee children*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Uluslararası Göç Örgütü (IOM). (2009). *Uluslararası göç terimleri sözlüğü*. [Çevrim-ichi: [http://www.goc.gov.tr/files/files/goc\\_terimleri\\_sozlugu\(1\).pdf](http://www.goc.gov.tr/files/files/goc_terimleri_sozlugu(1).pdf), Erişim tarihi: 19.08.2017.]
- United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR). (1995). *Guidelines for educational assistance to refugees*. [Çevrim-ichi: <http://www.pitt.edu/~ginie/unhcr/pdf/rgfeatr.pdf>, Erişim tarihi: 12.11.2017.]

- United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR). (2001). *Learning for a future refugee education in developing countries*. [Çevrim-içi: <http://www.unhcr.org/publications/operations/4a1d5ba36/learning-future-refugee-education-developing-countries.html>, Erişim tarihi: 19.08.2017.]
- United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR). (2014). *Global trends forced displacement in 2014*. [Çevrim-içi: <http://unhcr.org/556725e69.html>, Erişim tarihi: 05.08.2017.]
- United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR). (2015). *Global trends: forced displacement in 2015*. [Çevrim-içi: <https://s3.amazonaws.com/unhcrsharedmedia/2016/2016-06-20-global-trends/2016-06-14-Global-Trends-2015.pdf>, Erişim tarihi: 06.08.2017.]
- United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR). (2016). *Missing out: refugee education on crisis*. [Çevrim-içi: <http://www.unhcr.org/publications/education/57d9d01d0/missing-refugee-education-crisis.html>, Erişim tarihi: 18.08.2017.]
- United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR). (2017a). Haziran 2017 Türkiye bilgi notu. [Çevrim-içi: <https://data2.unhcr.org/en/documents/download/58226>, Erişim tarihi: 26.08.2017.]
- United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR). (2017b). *Turkey: education 3rp midyear dashboard June 2017*. [Çevrim-içi: [file:///C:/Users/Erdi%20YUCE/Downloads/TurkeyEducationDashboardQ1-2\\_FINAL%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Erdi%20YUCE/Downloads/TurkeyEducationDashboardQ1-2_FINAL%20(1).pdf), Erişim tarihi: 28.08.2017.]
- United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF). (2014). *No lost generation*. [Çevrim-içi: [https://www.unicef.org/appeals/files/No\\_Lost\\_Generation\\_Strategic\\_Overview\\_January\\_2014.pdf](https://www.unicef.org/appeals/files/No_Lost_Generation_Strategic_Overview_January_2014.pdf), Erişim tarihi: 29.08.2017.]
- United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF). (2015). *Curriculum, accreditation and certification for syrian children*. [Çevrim-içi: [http://www.oosci-mena.org/uploads/1/wysiwyg/150527\\_CAC\\_for\\_Syrian\\_children\\_report\\_final.pdf](http://www.oosci-mena.org/uploads/1/wysiwyg/150527_CAC_for_Syrian_children_report_final.pdf), Erişim tarihi: 28.08.2017.]
- United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF). (2016). *Syria crisis education strategic paper*. [Çevrim-içi: [http://www.oosci-mena.org/uploads/1/wysiwyg/160128\\_UNICEF\\_MENARO\\_Syria\\_policy\\_paper\\_final.pdf](http://www.oosci-mena.org/uploads/1/wysiwyg/160128_UNICEF_MENARO_Syria_policy_paper_final.pdf), Erişim tarihi: 19.08.2017.]

- United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF). (2017). *Türkiye’de kayıp bir kuşak oluşmasını önlemek*. [Çevrim-içi: [http://www.unicef.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/Children%20of%20Syria\\_01.2007\\_TR.pdf](http://www.unicef.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/Children%20of%20Syria_01.2007_TR.pdf), Erişim tarihi: 08.08.2017.]
- Ustabaş, P. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin okula uyumunda okul yönetimi ve öğretmenlerden beklentileri: Hopa ilçesi örneği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Avrasya Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Uzun, E. M. ve Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 72-83.
- Watkins, K. ve Zyck, S.A. (2014). *Living on hope, hoping for education: the failed response to the Syrian refugee crisis*. Oversea Development Institute. [Çevrim-içi: <https://www.odi.org/sites/odi.org.uk/files/odi-assets/publications-opinion-files/9169.pdf>, Erişim tarihi: 17.08.2017.]
- Women’s Commission For Refugee Women And Children. (2006). *Right to education during displacement*. [Çevrim-içi: <http://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/795C6DE2FC48535D852571BF00646924-wcrwc-education-jul2006.pdf>, Erişim tarihi: 15.08.2017.]
- Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu (YUKK), (2013). *Yabancılar ve uluslararası koruma kanunu*. [Çevrim-içi: <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.6458.pdf>, Erişim tarihi: 06.08.2017.]
- Yalçın, C. (2004). *Göç sosyolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yaşar, M. (2014). *Kilis’ te sığınmacı algısı: toplumsal otizm ve ötekileştirme sürecinin ilk görünüşleri*. Kilis: Kilis 7 Aralık Üniversitesi.
- Yavuz, Ö. ve Mızrak, S. (2016). Acil durumlarda okul çağındaki çocukların eğitimi: Türkiye’de Suriyeli mülteci örneği. *Göç Dergisi*, 3(2) 175-199.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yiğit, T. (2015). *Uygulamalar ve sorunlar bağlamında Türkiye’de sığınmacı çocukların eğitimi: Kırşehir ve Nevşehir örneği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Kırşehir.
- Yohani, S. (2010). Nurturing hope in refugee children during early years of post-war adjustment. *Children and Youth Services Review*, 32 (2010), 865–873. doi: 10.1016/j.childyouth.2010.02.006.

## EK-A: Görüşme Formları

Öğrenci Görüşme Formu (Türk Vatandaşı):

Demografik Bilgiler

Yaş:

Cinsiyet:

Sınıf Düzeyi:

Yaşadığı İl:

Suriyeli Arkadaşı Olma Durumu: Evet ( ) Hayır ( )

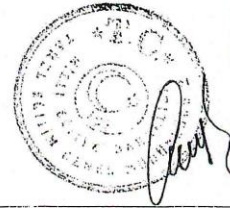
Sınıfta Suriyeli Akran Sayısı:

Suriyeli Akranlarıyla Aynı Sınıfta Bulunduğu Eğitim Yılı Sayısı:

Sosyoekonomik Durumu: Düşük ( ) Orta ( ) Yüksek ( )

Görüşme Soruları:

- 1- Suriyeli arkadaşların ile aynı sınıfta okumaktan dolayı neler hissediyorsun?
- 2- Suriyeli arkadaşlarının okula alıştıklarını düşünüyor musun? Bu konuda neler söyleyebilirsin?
- 3- Suriyeli arkadaşların okula ve sizlere alışmada güçlük yaşadılar mı? Bu güçlüklerle örnek verebilir misin?
- 4- Suriyeli arkadaşlarının sınıfta veya okulda sana farklı gelen davranışları oldu mu? Bu davranışlardan bahsedebilir misin? Bu davranışlarda sana farklı gelen durum neydi?
- 5- Okula Suriyeli arkadaşların geldikten sonra sınıfta veya okulunda bir değişiklik hissettin mi? Bu değişiklikler nelerdir?
- 6- Suriyeli arkadaşların ile aynı sınıfta okumanın olumlu yönleri var mıdır? Bu yönleri örnek verebilir misin? Bu durumun sana ne tür etkileri oldu?
- 7- Suriyeli arkadaşların ile aynı sınıfta okumanın olumsuz yönleri var mıdır? Bu yönleri örnek verebilir misin? Bu durumun sana ne tür etkileri oldu?
- 8- Okulda Suriyeli arkadaşlarıyla problemler yaşadın mı? Bu problemlerden bahsedebilir misin?
  - a) Bu problemler karşısında ne hissettin?
  - b) Bu problemlerin üstesinden gelmek için nasıl bir yol izledin?
- 9- Bu problemle baş edebilmen için sana yardımcı olan birileri oldu mu? Bu durumu anlatabilir misin?
- 10- Suriyeli arkadaşlarının okula alışması için neler yaptın? Bu konuda başka neler yapabilirsin?
- 11- Suriyeli arkadaşların gibi farklı bir ülkeye gitseydin okula alışmak için öğretmenlerinin sana nasıl davranmasını beklerdin?
- 12- Suriyeli arkadaşların gibi farklı bir ülkeye gitseydin okula alışmak için arkadaşlarının sana nasıl davranmasını beklerdin?



**Suriyeli Öğrenci Görüşme Formu:**

**Demografik Bilgiler**

**Yaş:**

**Cinsiyet:**

**Sınıf Düzeyi:**

**Yaşadığı İl:**

**Türk Vatandaşı Arkadaşı Olma Durumu:** Evet ( ) Hayır ( )

**Türkiye'de Yaşadığı Süre:**

**Türkiye'de Eğitime Başladığı Sınıf Düzeyi:**

**Suriye'de En Son Eğitim Gördüğü Sınıf Düzeyi:**

**Okula Ara Verme Durumu:** Evet (evetse kaç eğitim yılı ....) Hayır ( )

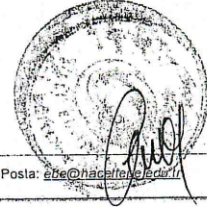
**Türkçe Bilme Düzeyi:** Kötü ( ) Orta ( ) İyi ( )

**GEM'lerde Eğitim Alma Durumu:** Evet (evetse kaç eğitim yılı ....) Hayır ( )

**Sosyoekonomik Durumu:** Düşük ( ) Orta ( ) Yüksek ( )

**Görüşme Soruları:**

- 1- Suriye'deki eski okulun hakkında neler söyleyebilirsiniz?
- 2- Türkiye'deki okulun hakkında neler söyleyebilirsiniz?
- 3- Türkiye'de okumak nasıl bir duygu?
- 4- Türkiye'deki okuluna alıştığını düşünüyor musun?
- 5- Türkiye'de eğitim görmenin olumlu yönleri var mıdır? Bu olumlu yönlere örnek verebilir misin? Bu durumun sana ne tür etkileri oldu?
- 6- Türkiye'de eğitim görmenin olumsuz yönleri var mıdır? Bu olumsuz yönlere örnek verebilir misin? Bu durumun sana ne tür etkileri oldu?
- 7- Türkiye'deki okulunda bir problem yaşadın mı? Bu probleminden bahsedebilir misin?
  - a) Bu problem karşısında ne hissettin?
  - b) Bu problemin üstesinden gelmek için nasıl bir yol izledin?
  - c) Bu problemle baş edebilmen için sana yardımcı olan birileri oldu mu? Bu durumu anlatabilir misin?
- 8- Okulundaki arkadaşların sana yönelik davranışlarını nasıl buluyorsun? Bu duruma örnek verebilir misin?
- 9- Okula daha iyi bir şekilde alışmak için arkadaşlarının sana nasıl davranmasını istersin?
- 10- Okuldaki öğretmenlerinin ve yöneticilerinin sana yönelik davranışlarını nasıl buluyorsun? Bu duruma örnek verebilir misin?
- 11- Okula daha iyi bir şekilde alışmak için öğretmenlerinin sana nasıl davranmasını istersin?





## Öğretmen ve Yönetici Görüşme Formu

### Demografik Bilgiler

Yaşı:

Cinsiyeti:

Öğretmenlik Deneyimi:

Öğretmenlik Yaptığı İl:

Suriyeli Öğrencilerle Çalışma Tecrübesi (Eğitim yılı olarak belirtilecek):

### Görüşme Soruları:

- 1- Suriyeli öğrencilerin eğitsel ihtiyaçları nelerdir?
- 2- Suriyeli öğrencilerin eğitim sürecinde yoğun olarak yaşadığı problemler (akademik, sosyal, duygusal vb.) nelerdir?
- 3- Suriyeli öğrencilerin eğitim sürecinde yoğun olarak yaşadığı problemlerin çözümü için neler önerebilirsiniz?
- 4- Suriyeli öğrencilere yönelik tutumunuz konusunda neler söyleyebilirsiniz?
- 5- Okuldaki diğer öğrencilerin Suriyeli öğrencilere yönelik tutumları nasıldır?
- 6- Türk ve Suriyeli öğrencilerin sosyal anlamda kaynaşması için neler yapılabilir?
- 7- Suriyeli öğrencilerin mevcut eğitim sistemine uyumları hakkında ne düşünüyorsunuz?
- 8- Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarını sağlama konusunda ne tür sorunlarla karşılaştınız? Bu sorunlara yönelik ne tür çalışmalar yaptınız? Bu çalışmaların sonuçları nasıldır?
- 9- Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarını sağlamak amacıyla neler yapılabilir?
- 10- Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarını sağlama konusunda eksik olduğunu düşündüğünüz yönleriniz var mıdır? Bunlar nelerdir? Bu eksiklikleri gidermek için neler yaptınız?



## Rehber Öğretmen Görüşme Formu

### Demografik Bilgiler

Yaşı:

Cinsiyeti:

Öğretmenlik Deneyimi:

Öğretmenlik Yaptığı İl:

Suriyeli Öğrencilerle Çalışma Tecrübesi (Eğitim yılı olarak belirtilecek):

### Görüşme Soruları:

- 1- Suriyeli öğrencilerin eğitsel ihtiyaçları nelerdir?
- 2- Suriyeli öğrencilerin rehberlik servisine yönlendirilme/gelme nedenleri nelerdir?
- 3- Suriyeli öğrencilerin eğitim sürecinde yoğun olarak yaşadığı problemler (akademik, sosyal, duygusal vb.) nelerdir?
- 4- Suriyeli öğrencilerin eğitim sürecinde yoğun olarak yaşadığı problemlerin çözümü için neler önerebilirsiniz?
- 5- Suriyeli öğrencilere yönelik tutumunuz konusunda neler söyleyebilirsiniz?
- 6- Okuldaki diğer öğrencilerin Suriyeli öğrencilere yönelik tutumları konusunda neler söyleyebilirsiniz?
- 7- Türk ve Suriyeli öğrencilerin sosyal anlamda kaynaşması için neler yapılabilir?
- 8- Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarını sağlama konusunda ne tür sorunlarla karşılaştınız?
- 9- Suriyeli öğrencilerin okula uyumunu sağlamaya yönelik ne tür çalışmalar yaptınız? Bu çalışmaların ne tür sonuçları oldu?
- 10- Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarını sağlamak amacıyla neler yapılabilir?
- 11- Suriyeli öğrencilerin okula uyumları konusunda rehberlik servisine ne tür görev ve sorumluluklar düşmektedir?
- 12- Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarını sağlamak için nasıl bir psikososyal desteğe ihtiyacı olduğunu düşünüyorsunuz?



## EK-B: Yetişkin Gönüllü Katılım Formu

### EK 4

#### YETİŞKİN GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Çeşitli sebeplerle ülkelerini terk etmek durumunda kalan ve Türkiye'de geçici koruma altında bulunan Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarını incelemeyi amaçlayan bu araştırma, Hacettepe Üniversitesi öğretim üyesi Doç. Dr. Türkan DOĞAN danışmanlığında yapılmakta olup Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Psikolojik Danışma ve Rehberlik Yüksek Lisans Programı'nda yüksek lisans tezi olarak yürütülmektedir. Çalışma kapsamında Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarını belirlemeyi amaçlayan görüşme formundaki soruları yanıtlamanız beklenmektedir. İlgili uygulamanın yapılabilmesi için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan gerekli izin alınmıştır.

Çalışmanın sağlıklı olabilmesi için içten ve dürüst cevaplar vermeniz oldukça önemlidir. Verdiğiniz yanıtlar sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacaktır ve kimseyle paylaşılmayacaktır. Yanıtlarınız kimlik bilgileriniz olmaksızın değerlendirileceği için görüşme formu üzerinde kimliğinizi belirleyecek bilgileri yazmanıza gerek yoktur. Bununla birlikte çalışma kapsamında ses kaydı alınacak olup bu kayıt sadece bilimsel amaçlı kullanılacaktır ve görüşme formu deşifre edilirken hiçbir kimlik bilginiz kullanılmayacak olup size verilen rumuzlardan yararlanılacaktır. Çalışmaya katılmama hakkına sahip olmakla birlikte, çalışmaya katıldıktan sonra istediğiniz zaman ayrılabilir ve çalışmayı kendi isteğinizle sonlandırdığınız için herhangi bir yükümlülükle karşılaşmayacaksınız. Görüşme formu, genel anlamda bireye rahatsızlık verecek sorular içermemekte olup katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir sebepten ötürü kendinizi rahatsız hissederseniz katılımcı olmaktan ayrılma hakkına sahipsiniz. Görüşmeyi gerçekleştiren kişiye, görüşmeyi tamamlamak istemediğinizi söylemeniz çalışmadan ayrılmanız için yeterli olacaktır. Araştırmacı tarafından gerekli yardım sağlanacaktır. Katılırlarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Doç. Dr. Türkan DOĞAN ve Erdi YÜCE

#### Katılımcı Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı'nda bir yüksek lisans tezi olarak yürütülen ve katılımcısı olmam teklif edilen araştırma ile ilgili yukarıdaki bilgileri dikkatli bir şekilde okudum. Çalışmaya katılmam durumunda verdiğim kişisel bilgilerin gizliliğine özenle ve saygıyla yaklaşılabileceğine inanıyorum. Yapılan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anladım ve araştırmaya katılmam için yapılan daveti memnuniyet ve gönüllülük içerisinde kabul ediyorum.

#### Gönüllü olarak araştırmaya katılmayı kabul ediyor musunuz?

- ( ) Evet, kabul ediyorum.  
( ) Hayır, kabul etmiyorum.

NOT: Sorularınız ve sonuçlar konusunda aşağıdaki adrese başvurabilirsiniz.  
[erdiyu05@gmail.com](mailto:erdiyu05@gmail.com)

(Katılımcı bilgilerinin doldurulacağı kısım ve araştırmacıya ait bilgiler arka sayfadır.)

#### Tarih:

#### Katılımcı:

Adı, Soyadı:

Adres:

Tel:

İmza:

#### Araştırmacı:

Adı, Soyadı:

Adres:

Tel:

e-posta:

İmza:

Tez Danışmanı:

Adı, Soyadı:

e-posta:



## EK-C: Öğrenci Gönüllü Katılım Formu

### EK 2 ÖĞRENCİ GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Çeşitli sebeplerle ülkelerini terk etmek durumunda kalan ve Türkiye'de geçici koruma altında bulunan Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarını incelemeyi amaçlayan bu araştırma, Hacettepe Üniversitesi öğretim üyesi Doç. Dr. Türkan DOĞAN danışmanlığında yapılmakta olup Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Psikolojik Danışma ve Rehberlik Yüksek Lisans Programı'nda yüksek lisans tezi olarak yürütülmektedir. Çalışma kapsamında Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarını belirlemeyi amaçlayan görüşme formundaki soruları yanıtlamanız beklenmektedir. İlgili uygulamanın yapılabilmesi için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan gerekli izin alınmıştır.

Çalışmanın sağlıklı olabilmesi için içten ve dürüst cevaplar vermeniz oldukça önemlidir. Verdiğiniz yanıtlar sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacaktır ve kimseyle paylaşılmayacaktır. Yanıtlarınız kimlik bilgileriniz olmaksızın değerlendirileceği için görüşme formu üzerinde kimliğinizi belirleyecek bilgileri yazmanıza gerek yoktur. Bununla birlikte çalışma kapsamında ses kaydı alınacak olup bu kayıt sadece bilimsel amaçlı kullanılacaktır ve görüşme formu deşifre edilirken hiçbir kimlik bilginiz kullanılmayacak olup size verilen rumuzlardan yararlanılacaktır. Çalışmaya katılmama hakkına sahip olmakla birlikte, çalışmaya katıldıktan sonra istediğiniz zaman ayrılacak ve çalışmayı kendi isteğinizle sonlandırdığınız için herhangi bir yükümlülükle karşılaşmayacaksınız. Görüşme formu, genel anlamda bireye rahatsızlık verecek sorular içermemekte olup katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir sebepten ötürü kendinizi rahatsız hissederseniz katılımcı olmaktan ayrılma hakkına sahipsiniz. Görüşmeyi gerçekleştiren kişiye, görüşmeyi tamamlamak istemediğinizi söylemeniz çalışmadan ayrılmanız için yeterli olacaktır. Araştırmacı tarafından gerekli yardım sağlanacaktır. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Doç. Dr. Türkan DOĞAN ve Erdi YÜCE

#### Katılımcı Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı'nda bir yüksek lisans tezi olarak yürütülen ve katılımcısı olmam teklif edilen araştırma ile ilgili yukarıdaki bilgileri dikkatli bir şekilde okudum. Çalışmaya katılmam durumunda verdiğim kişisel bilgilerin gizliliğine özenle ve saygıyla yaklaşılabileceğine inanıyorum. Yapılan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anladım ve araştırmaya katılmam için yapılan daveti memnuniyet ve gönüllülük içerisinde kabul ediyorum.

#### Gönüllü olarak araştırmaya katılmayı kabul ediyor musunuz?

- ( ) Evet, kabul ediyorum.  
( ) Hayır, kabul etmiyorum.

NOT: Sorularınız ve sonuçlar konusunda aşağıdaki adrese başvurabilirsiniz.  
[erdiyuce05@gmail.com](mailto:erdiyuce05@gmail.com)

(Katılımcı bilgilerinin doldurulacağı kısım ve araştırmacıya ait bilgiler arka sayfadadır.)

#### Tarih:

#### Katılımcı:

Adı, Soyadı:

Adres:

Tel:

İmza:

#### Araştırmacı:

Adı, Soyadı:

Adres:

Tel:

e-posta:

İmza:

Tez Danışmanı:

Adı, Soyadı:

e-posta:

Eğitim Bilimleri Enstitüsü: e-Ağ: <http://ebe.hacettepe.edu.tr/> Tel: 0(312) 297-85 72 Belgegeçer: 0(312) 297-85 66 e-Posta: [ebe@hacettepe.edu.tr](mailto:ebe@hacettepe.edu.tr)

## EK-Ç: Veli Onam Formu

### EK 3 VELİ ONAM FORMU

Çeşitli sebeplerle ülkelerini terk etmek durumunda kalan ve Türkiye’de geçici koruma altında bulunan Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarını incelemeyi amaçlayan bu araştırma, Hacettepe Üniversitesi öğretim üyesi Doç. Dr. Türkan DOĞAN danışmanlığında yapılmakta olup Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Psikolojik Danışma ve Rehberlik Yüksek Lisans Programı’nda yüksek lisans tezi olarak yürütülmektedir. Çalışma kapsamında Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarını belirlemeyi amaçlayan görüşme formundaki soruları yanıtlamanız beklenmektedir. İlgili uygulamanın yapılabilmesi için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu’ndan gerekli izin alınmıştır.

Çalışmanın sağlıklı olabilmesi için içten ve dürüst cevaplar verilmesi oldukça önemlidir. Verilen yanıtlar sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacaktır ve kimseyle paylaşılmayacaktır. Yanıtlar kimlik bilgileri olmaksızın değerlendirileceği için görüşme formu üzerinde kimlik belirleyecek bilgilerin yazılmasına gerek yoktur. Bununla birlikte çalışma kapsamında ses kaydı alınacak olup bu kayıt sadece bilimsel amaçlı kullanılacaktır ve görüşme formu deşifre edilirken hiçbir kimlik bilgisi kullanılmayacak olup katılımcıya verilen rumuzlardan yararlanılacaktır. Çalışmaya çocuğunuzun katılmamasını isteme hakkına sahip olmakla birlikte, çalışmaya katıldıktan sonra çocuğunuz istediği zaman ayrılabilir ve çalışmayı kendi isteğiyle sonlandırdığı için herhangi bir yükümlülükle karşılaşmayacaktır. Görüşme formu, genel anlamda bireye rahatsızlık verecek sorular içermemekte olup katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir sebepten ötürü çocuğunuz kendini rahatsız hissederse katılımı olmaktan ayrılma hakkına sahiptir. Çocuğunuzun görüşmeyi gerçekleştiren kişiye, görüşmeyi tamamlamak istemediğini söylemesi çalışmadan ayrılmanız için yeterli olacaktır. Araştırmacı tarafından gerekli yardım sağlanacaktır.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Doç. Dr. Türkan DOĞAN ve Erdi YÜCE

#### Katılımcı Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı’nda bir yüksek lisans tezi olarak yürütülen ve velisi bulunduğum öğrencinin katılımcısı olması teklif edilen araştırma ile ilgili yukarıdaki bilgileri dikkatli bir şekilde okudum. Velisi bulunduğum öğrencinin çalışmaya katılması durumunda hem benim hem de öğrencimin verdiği kişisel bilgilerin gizliliğine özenle ve saygıyla yaklaşılacağına inanıyorum. Yapılan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anladım ve velisi bulunduğum öğrencinin araştırmaya katılması için yapılan daveti memnuniyet ve gönüllülük içerisinde kabul ediyorum.

**Velisi olduğunuz çocuğunuzun gönüllü olarak araştırmaya katılmasını kabul ediyor musunuz?**

- ( ) Evet, kabul ediyorum.  
( ) Hayır, kabul etmiyorum.

NOT: Sorularınız ve sonuçlar konusunda aşağıdaki adrese başvurabilirsiniz.

[erdiyuce05@gmail.com](mailto:erdiyuce05@gmail.com)

(Katılımcı bilgilerinin doldurulacağı kısım ve araştırmacıya ait bilgiler arka sayfadadır.)

#### Tarih:

#### Katılımcının Velisinin:

Adı, Soyadı:

Adres:

Tel:

İmza:

#### Araştırmacı:

Adı, Soyadı:

Adres:

Tel:

e-posta:

İmza:

Tez Danışmanı:

Adı, Soyadı:

e-posta:

## EK-D: Etik Komisyonu Onay Bildirimi



T.C.  
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ  
Rektörlük

Sayı : 35853172/ 433- 2925

08 Eylül 2017

### EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı tezli yüksek lisans programı öğrencilerinden **Erdi YÜCE'nin Doç. Dr. Türkan DOĞAN**'ın danışmanlığında yürüttüğü "**Türkiye'de Geçici Koruma Altında Bulunan Öğrencilerin Okula Uyumlarının İncelenmesi**" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **15 Ağustos 2017** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Rahime M. NOHUTCU  
Rektör a.  
Rektör Yardımcısı

## EK-E: Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni



T.C.  
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI  
Temel Eğitim Genel Müdürlüğü

Sayı : 70297673-605.01-E.18430853  
Konu : Araştırma İzin Talebi

03.11.2017

### HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

- İlgi: a) Hacettepe Üniversitesi Rektörlüğünün, Genel Müdürlüğümüzde 31/10/2017 tarihli ve 18051223 sayıda işlem gören yazısı.  
b) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 22/08/2017 tarihli ve 2607291 sayılı Genelge. Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri Hk. Genelge 2017/25 sayılı Genelge.

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Erdi YÜCE'nin "Türkiye'de Geçici Koruma Altında Bulunan Öğrencilerin Okula Uyumlarının İncelenmesi" konulu araştırma izin talebi hakkındaki ilgi yazı ve ekleri Genel Müdürlüğümüzde oluşturulan komisyon tarafından incelenmiştir.

Söz konusu araştırmanın eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde **gönüllülük esasına** dayalı olarak uygulanması, uygulamalarda sadece yazımız ekinde gönderilen **mühürlü anketin** kullanılması ve araştırma sonucunda elde edilen raporun, basılı ve dijital ortamda Genel Müdürlüğümüze teslim edilmesi gerekmektedir. Bu çerçevede araştırmanın yürütülmesinde bir sakınca bulunmamaktadır.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Dr. Cem GENÇOĞLU  
Bakan a.  
Genel Müdür

Ek:

- 1-Mühürlü Anket Formu (4 sayfa)  
2-İlgi yazı ve ekleri

Dağıtım:

Gereği:

Hacettepe Üniversitesi Rektörlüğüne  
(ek konuldu Mühürlü Anket Formu (4 sayfa)

Bilgi:

Ankara, Gaziantep, Hatay  
Valiliklerine (İl Millî Eğitim Müdürlükleri)  
(Bilgi amaçlı olup, cevabi yazı  
gönderilmeyecektir)

BELGENİN ASLI  
ELEKTRONİK İMZALIDIR

Atatürk Biv. 06648 Kızılay/ANKARA  
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr  
e-posta: adsoyad@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: M. ÇAKAR Şef  
Tel: (0 312) 413 13 31  
Faks: (0 312) 417 71 08

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden C336-1160-33b7-8858-e2ec kodu ile teyit edilebilir.



## EK-F: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

03./05/2018

(İmza)  
Erdi YÜCE

## EK-G: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu

### EK-G: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu

03/05/2018

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı: Geçici Koruma Altında Bulunan Suriyeli Öğrencilerin Okula Uyumluluğu

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

| Rapor Tarihi | Sayfa Sayısı | Karakter Sayısı | Savunma Tarihi | Benzerlik Oranı | Gönderim Numarası |
|--------------|--------------|-----------------|----------------|-----------------|-------------------|
| 02/05/2018   | 225          | 411840          | 16/04/2018     | %3              | 957811900         |

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Erdi YÜCE

Öğrenci No.: N12226502

Ana Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Programı: Psikolojik Danışma ve Rehberlik

Statüsü: ☒ Y.Lisans ☐ Doktora ☐ Bütünleşik Dr.

İmza

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

(Doç. Dr. Türkan DOĞAN)

## EK-H: Thesis Originality Report

### EK-H: Thesis Originality Report

03/05/2018

HACETTEPE UNIVERSITY  
Graduate School Of Educational Sciences  
To The Department Of Institute of Educational Sciences

Thesis Title: School Adaptation Of The Syrian Students Under Temporary Protection

The whole thesis that includes the title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section is checked by using Turnitin plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

| Time Submitted | Page Count | Character Count | Date of Thesis Defence | Similarity Index | Submission ID |
|----------------|------------|-----------------|------------------------|------------------|---------------|
| 02/05/2018     | 225        | 411840          | 16/04/2018             | %3               | 957811900     |

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Erdi YÜCE

Student No.: N12226502

Department: Institute of Educational Sciences

Program: Psychological Counselling and Guidance

Status: ☒ Masters ☐ Ph.D. ☐ Integrated Ph.D.

Signature

### ADVISOR APPROVAL



APPROVED  
(Doç. Dr. Türkan DOĞAN)

## EK-I: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversite'ye verilen kullanım hakları dışındaki bütün fikrî mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının veya bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinleri yazılı izin alarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversite'ye teslim etmeyi taahhüt ederim.

☐ Tezimin/Raporumun tamamı dünya çapında erişime açılabilir ve bir kısmı veya tamamının fotokopisi alınabilir.

(Bu seçenekle teziniz arama motorlarında indekslenebilecek, daha sonra tezinizin erişim statüsünün değiştirilmesini talep etseniz ve kütüphane bu talebinizi yerine getirirse bile, teziniz arama motorlarının ön belleklerinde kalmaya devam edebilecektir)

☒ Tezimin/Raporumun 01/01/2020 tarihine kadar erişime açılmasını ve fotokopi alınmasını (İç Kapak, Özet, İçindekiler ve Kaynakça hariç) istemiyorum.

(Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir, kaynak gösterilmek şartıyla bir kısmı veya tamamının fotokopisi alınabilir).

☐ Tezimin/Raporumun ..... tarihine kadar erişime açılmasını istemiyorum ancak kaynak gösterilmek şartıyla bir kısmı veya tamamının fotokopisinin alınmasını onaylıyorum.

☐ Serbest Seçenek/Yazarın Seçimi:

.....  
.....  
.....  
...

03/05/2018

(İmza)  
Erdi YÜCE



